

Promoção da Auto-Eficácia na
Aprendizagem do Inglês no 1º ciclo

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Setembro, 2011

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação , realizada sob a
orientação científica do Professor Doutor João Nogueira

[DECLARAÇÕES]

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, de de

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Lisboa, de de

Dedicatória

Ao Paulo, o meu marido, pela paciência e pela força nas horas de maior desalento. Aos meus filhos, Fábio e Rúben, pelo amor incondicional com que sempre me presentearam

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Doutor João Nogueira por ter aceitado ser o meu orientador na realização da minha dissertação de mestrado. Agradeço o seu incentivo, a sua disponibilidade e paciência que contribuíram decididamente para aumentar os meus níveis de auto-eficácia e permitiram a conclusão do mestrado.

Agradeço, postumamente, ao professor Doutor António Candeias por ter acreditado nas minhas capacidades.

À Universidade Nova de Lisboa pela oportunidade de desenvolvimento das minhas aptidões académicas.

A todos os docentes do mestrado em Ciências da Educação pela partilha de saberes que se traduzem num valioso instrumento no meu percurso profissional.

A todos os colegas de mestrado que partilharam comigo este percurso académico contribuindo com o seu incentivo, a sua dedicação e amizade para o meu progresso enquanto aluna mas sobretudo para o meu crescimento enquanto pessoa.

Um agradecimento muito especial à colega e amiga, Idalina Mendes, pelo seu exemplo de dignidade e coragem, pela palavra sensata e atenta com que contei sempre. Aqui fica o registo do meu agradecimento e da minha profunda admiração.

A todos o meu sincero agradecimento.

RESUMO

Promoção da auto-eficácia na aprendizagem do Inglês no 1º ciclo

Ana Cristina de Sousa de Andrade Rodrigues

A dissertação que nos propomos apresentar foi desenvolvida no âmbito do mestrado em Ciências da Educação na Área de Análise e Intervenção em Educação. A teoria social cognitiva de Albert Bandura oferece-nos o enquadramento teórico para o estudo do nosso problema. As investigações que foram feitas nos últimos anos apontam para a correlação positiva entre fortes crenças de auto-eficácia e bom desempenho escolar, sendo estas crenças também responsáveis pelas escolhas de estratégias dos alunos no processo de aprendizagem. Este trabalho de investigação procura perceber e avaliar o papel de um programa de intervenção na promoção de crenças de auto-eficácia académica no desempenho na actividade de Inglês, dos alunos do primeiro ciclo do ensino básico, ao nível das competências orais. O programa, que se traduziu na realização de uma Oficina de Teatro, foi construído tomando como principais vectores as fontes de auto-eficácia identificadas por Bandura (1994): experiências de mestria, as experiências vicariantes, a persuasão social e as reacções fisiológicas. Procurámos através da nossa intervenção proporcionar aos alunos maior competência e confiança no domínio oral da Língua Inglesa.

Participaram neste estudo alunos de duas turmas de quarto ano, do primeiro ciclo do ensino básico, de uma escola do concelho de Sintra, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos.

Este trabalho implica uma metodologia quase experimental com a aplicação de três instrumentos que procuram medir a auto-eficácia escolar, a auto-eficácia na actividade de Inglês e a auto-eficácia para a aprendizagem de Inglês. Os dados quantitativos, resultantes da nossa investigação, foram analisados através do programa informático de estatística para as Ciências Sociais (SPSS 17) “Statistical Package for the Social Sciences”. Para testar a auto-eficácia escolar usámos a escala de auto-eficácia académica geral de Medeiros et al. (2003) constituída por vinte itens que procura avaliar duas dimensões: a percepção da capacidade relativa ao desempenho académico e a percepção face à avaliação dos outros ou de pares. Os resultados obtidos apontam para um aumento moderado dos valores da auto-eficácia escolar dos alunos. A auto-eficácia para a actividade de Inglês foi medida através de uma escala específica construída para o efeito, composta por dez itens que testam a percepção de capacidade para competências básicas, no domínio da comunicação oral. Na escala de aprendizagem das tarefas de Inglês os mesmos itens mediram ainda a crença de aprendizagem dos alunos. Esta escala registou os níveis mais elevados de percepção de capacidade. Estes instrumentos registaram igualmente um aumento positivo dos níveis de crenças de auto-eficácia.

Os resultados da nossa investigação apontam assim para uma relação positiva entre as variáveis em análise, permitindo observar um aumento dos níveis de auto-eficácia na actividade de Inglês após a implementação do programa.

PALAVRAS-CHAVE: Auto-eficácia, Inglês, ensino básico

Abstract

The present paper was developed under the Master of Science in Education in the Area of Analysis and Intervention in Education. The social-cognitive theory of Albert Bandura offers us the theoretical framework for the study of our problem. Investigations have been made in recent years pointing to a strong positive correlation between self-efficacy beliefs and academic achievement, and these beliefs are also responsible for the students' choices of strategies in the learning process.

Our research work seeks to understand and evaluate the role of an intervention program designed to promote self-efficacy beliefs in academic performance in English as a second language learning process, at the level of oral skills. The program, which resulted in the realization of a Theater Workshop, was constructed considering the vectors that are the main sources of self-efficacy identified by Bandura (1994): experiences of mastery, the vicariant experiences, social persuasion and physiological reactions. We looked through our intervention to provide students with greater competence and confidence in the field of English oral skills.

Students that participated in this study belonged to two classes of fourth year, in the first cycle of basic education, at a school of the municipality of Sintra, aged between nine and twelve years old.

Our study implies a quasi-experimental approach with the application of three instruments that attempt to measure academic self-efficacy, self-efficacy in English and the activity of self-efficacy for learning English. The quantitative data resulting from our investigation was analyzed using the statistical computer program for the Social Sciences (SPSS 17) "Statistical Package for the Social Sciences."

To test school self-efficacy we used the scale of general academic self-efficacy by Medeiros et al. (2003) which consists of twenty items that seeks to assess two dimensions: the perceived ability on academic performance and perceptions of the assessment of others or peers. With this instrument the results obtained indicate a moderate increase in the values of self-efficacy of pupils. Self-efficacy for the activity of English was measured using a specific scale built to this purpose, consisting of ten items that test the capacity for perception of basic skills in oral communication. The scale of learning English has the same items measured as Self-efficacy for the activity of English scale. This scale showed the highest levels of perceived ability. These instruments also experienced a positive increase in the levels of self-efficacy beliefs.

The results of our research thus points to a significant relationship between the variables under analysis, allowing one to observe increased levels self-efficacy in the English activity, after the implementation of the intervention program.

KEYWORDS: Self-efficacy, English, elementary education

Índice

Introdução	1
Contextualização: da experiência profissional ao enigma.....	1
Capítulo I	3
1.Enquadramento teórico	3
1.1 O construto auto-eficácia.....	5
1.2 Auto- eficácia e educação.....	7
1.3 As fontes de auto eficácia.....	9
1.4 A relação com outros constructos	11
1.4.1 Auto eficácia e motivação	12
1.4.2 Auto eficácia e outras crenças auto-referentes.....	13
1.4.3 Auto- eficácia e auto-regulação	14
1.4.4 Auto-eficácia para a aprendizagem.....	15
1.4.5 Auto-eficácia e desempenho	16
1.4.6 Auto- eficácia e ensino,ensino e aprendizagem da Língua Inglesa	17
1.5 A promoção de crenças de auto eficácia: programas de intervenção.....	18
Capítulo II.....	20
Método.....	20
1. Participantes:.....	20
2.Instrumentos.....	21
3. Procedimento	23
3.1 O Programa de Intervenção	26
3.1.1 Aplicação do programa de intervenção	30
Capítulo III.....	34
1. Resultados	34
1.1 Consistência interna das escalas	34
1.2 Auto -eficácia escolar no pré e pós-teste.....	35

1.3 Auto -eficácia na actividade de Inglês	36
1.4 Correlações entre variáveis.....	37
1.5 Auto-eficácia e diferença de género.....	40
1.6 Auto - eficácia e desempenho.....	44
1.7 Auto eficácia e Idade.....	46
1.8 Dados qualitativos.....	47
2.Discussão.....	48
Limitações	51
Conclusões	52
Referências.....	55

Introdução

Contextualização: da experiência profissional ao enigma

O ensino da Língua Inglesa no primeiro ciclo em Portugal teve um começo tardio e neste momento está incluído no programa do ministério da educação de actividades de enriquecimento curricular. As orientações programáticas, para este nível de ensino, colocam a ênfase numa aprendizagem não formal que permita o desenvolvimento de competências e capacidades que facilitem a posterior aprendizagem de conteúdos, dando-se particular atenção às competências auditivas e orais em vez da leitura e da escrita. Assim, as linhas mestras para o ensino de uma língua segunda, no primeiro ciclo, determinadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), definem como fundamental a promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira apelando à sensibilização dos alunos para a diversidade linguística e cultural e determinando que “aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes” (p.41).

Orlando Strecht-Ribeiro (1998) refere que a aprendizagem de uma língua segunda pode funcionar como instrumento catalisador do desenvolvimento sócio emocional das crianças levando ao despertar de sentimentos de tolerância, fundamentais num mundo que rumo a passos largos para a aldeia global.

O Ministério da Educação proporcionou-me a frequência de um curso de formação para o ensino do Inglês no terceiro e quarto ano do ensino básico e através desta experiência, sobretudo através do contacto com algumas dezenas de professores, constatei que as maiores dificuldades que se apresentavam aos alunos neste nível de ensino, para a aprendizagem de uma língua estrangeira, dizem respeito a uma alegada crença na incapacidade para produção do discurso oral ou seja, na falta de confiança que os alunos demonstram ter nas suas capacidades para se tornarem falantes competentes de língua não materna.

O relatório da União Europeia para o ensino de línguas, publicado em 2006, segue a linha inatista de Noam Chomski ao concluir que um início precoce de aprendizagem de línguas activa os mecanismos naturais de aquisição dando à criança vantagens no domínio do desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emotivo.

Não pretendemos porém levar a nossa investigação para o campo da Linguística, interessam-nos sobretudo as estruturas inerentes ao campo da psicologia, nomeadamente as questões ligadas à auto-eficácia académica.

Delimitado o campo de estudo e enquanto docente de Inglês, no primeiro ciclo, o problema do fraco desempenho, ao nível das competências orais, dos meus alunos, proporcionou-me uma reflexão mais aprofundada sobre as questões da auto - eficácia pelo que decidi investigar esta temática tomando como referencia a teoria social cognitiva de Albert Bandura. Pretendo desta forma ajudar os meus alunos a melhorarem os seus níveis de auto eficácia, a sentirem-se mais confiantes enquanto futuros falantes de uma língua segunda e sobretudo a esquecerem a expressão “ não sou capaz” com que me brindam quase diariamente.

O presente estudo atenta assim à problemática da promoção de crenças de auto - eficácia em alunos do primeiro ciclo, nomeadamente na aprendizagem da língua inglesa e para o efeito procuramos avaliar o impacte resultante da aplicação de um programa de promoção de crenças de eficácia, construído a partir do referencial teórico oferecido pela teoria social cognitiva e operacionalizado através da realização de uma oficina de teatro nas aulas de Inglês. A intervenção teve como objectivo fundamental aumentar os níveis de eficácia, levando os alunos a experienciarem e interiorizarem uma maior confiança nas suas capacidades para desempenhar com sucesso as tarefas que lhe são propostas, no domínio da aprendizagem da língua inglesa.

Nesta investigação enquadramos numa primeira fase o estado da arte, numa revisão da literatura estrategicamente direccionada e que nos leva à colocação da hipótese de trabalho. Seguidamente apresentamos a metodologia afecta ao estudo empírico com a apresentação da amostra, dos instrumentos utilizados e o respectivo procedimento. O capítulo dedicado à análise e discussão corresponde à apresentação dos dados, tratados com recurso a técnicas estatísticas e o comentário crítico aos resultados apurados.

Finalmente, após a discussão e a conclusão, apresentamos as referências de sustentação teórica do presente estudo.

Capítulo I

1. Enquadramento teórico

As teorias behavioristas abordam o processo de ensino e de aprendizagem de um ponto de vista mecanicista, descurando o contributo da actividade cognitiva para o desenvolvimento da educação do indivíduo. O construtivismo teve o mérito de colocar o aluno no lugar central no processo educativo mas é a perspectiva social cognitiva que propõe uma abordagem multidimensional dos vários aspectos que estruturam a educação. A teoria sócio - cognitiva apresenta-se assim como marco teórico relevante nas áreas da educação e da psicologia. A aprendizagem, para Albert Bandura (2001), enraizada nos pressupostos teóricos defendidos pelo investigador, surge como factor preponderante para o desenvolvimento da personalidade e da realização humana, numa moldura que contempla capacidades cognitivas e processos de interacção, auto - avaliação e auto - regulação.

Bandura (2001)¹ desafia claramente os princípios behavioristas quando afirma que “...os indivíduos não são apenas hospedeiros de mecanismos internos orquestrados por acontecimentos ambientais...” (p.4) ou seja, o ser humano não pode ser encarado unicamente como um ser subserviente, confinado aos desígnios da acção ambiental. Assim, a cognição assume um papel de relevo na conceptualização da realidade individual, na capacidade de auto-regulação do indivíduo e na realização do comportamento humano. Este modelo difere, mais uma vez, das teorias behavioristas que rejeitam a influência dos processos cognitivos na acção do indivíduo. Pajares (2002) explicita esta ideia ao indicar que os mecanismos psicológicos do “*Self*” são os instrumentos privilegiados pelo ambiente e pela sociedade para influenciar de forma determinante o comportamento humano (p.1)

Bandura (1986) defende que as condições ambientais, os comportamentos e factores pessoais, combinados em interacções efectivas, são o cerne da capacidade de realização humana “... o comportamento, a cognição, outros factores pessoais e outras influências ambientais, operam como determinantes interactivos que se influenciam mutuamente de uma forma bidireccional” (p.2), dando forma ao conceito de determinismo recíproco, que está na génese de um outro conceito chave da teoria social

¹ Todas as citações de obras em língua estrangeira foram traduzidas para português padrão, a tradução é da responsabilidade da autora deste estudo.

cognitiva, nomeadamente, a reciprocidade triádica e em que o indivíduo é ele próprio produtor e produto de sistemas sócio - ambientais. (Pajares, 2002, p.5).

De acordo com esta a teoria os seres humanos destacam-se ainda por possuírem capacidades básicas, com ênfase para a capacidade de simbolizar, o que se traduz numa vantagem cognitiva importante para a compreensão e manipulação dos ambientes em que os indivíduos interagem. O símbolo, para Bandura (1986) é “o veículo do pensamento” (p.9).

Por outro lado, a capacidade de auto-reflexão possibilita ao indivíduo proceder a uma análise crítica das suas acções e, leva igualmente ao exercício da reflexão sobre os seus processos cognitivos. É através desta capacidade que o sujeito pode modificar os seus pensamentos, julgar as suas ideias, analisar os resultados e mudar a rumo da sua acção se assim considerar conveniente. Por isso, central na moldura teórica de Albert Bandura é o constructo de auto-eficácia. As crenças ligadas ao “*Self*”, que tinham sido relegadas para segundo plano nas investigações behavioristas sobre o desenvolvimento do indivíduo, com Bandura assumem um papel decisivo para a compreensão destas dimensões inerentes ao funcionamento do sujeito.

Este, é o constructo que vai ser fulcral para a nossa investigação empírica e será alvo de uma análise mais aprofundada no decorrer desta revisão da literatura.

Assim, nesta breve caracterização da teoria social cognitiva, antes de nos dedicarmos à exploração do conceito de auto-eficácia, destacamos, as preocupações com o ser social que levam Bandura a trabalhar a problemática da realização colectiva, expandindo assim o conceito de “ human agency” e alargando igualmente o raio de acção da teoria social cognitiva.

Enraizada no constructo de auto-eficácia, a eficácia colectiva influencia as escolhas de grupo e o grau de esforço a ser dispendido para atingir os resultados. A coesão dos grupos, sejam organizações ou estados políticos soberanos, depende assim das crenças colectivas dos seus membros: “a força dos grupos, das organizações e até das nações, reside parcialmente na crença de eficácia das pessoas na sua capacidade para resolver os seus problemas e melhorar as suas vidas através do esforço concertado” (Bandura, 1982,p.82).

Corroborando este princípio teórico de Bandura que explica a eficácia colectiva, Pajares (2002) define a auto-eficácia como um constructo pessoal e social uma vez que o sujeito age individual e colectivamente, inferindo que a partir de tais pressupostos os sistemas colectivos são também promotores de crenças de eficácia colectivas (p.5).

Bandura (2009) admite que a teoria sócio-cognitiva pode funcionar como agente para a mudança social. Num mundo fragilizado pela injustiça infligida pelas disparidades individuais, sociais e culturais que envergonham, em pleno século vinte e um, a condição humana, o autor preconiza uma teoria sócio-cognitiva que assume a esfera global usando os meios mediáticos para a sua disseminação, convertendo os princípios subjacentes ao racional teórico a uma aplicação prática, de forma a chegar às populações menos informadas e menos educadas. Esta alegada educação, através do entretenimento para a mudança social, tem sido frutuosa nos países em que os programas televisivos, monitorizados de forma a obedecerem aos princípios social cognitivos, foram difundidos. As questões da eficácia revelaram-se catalisadoras positivas eficazes da realização humana e por isso Bandura (2009) reclama a força das crenças de auto - eficácia como veículo poderoso para a mudança social: "... ao conciliar o nosso conhecimento e a vossa influência pessoal como suporte para salvar o nosso planeta violentado: Que a força da eficácia esteja convosco!" (p.506)

1.1 O constructo de auto-eficácia

As crenças de auto-eficácia surgem como elemento chave para a predição de comportamento. No centro da nossa investigação estão precisamente as questões ligadas a este constructo que Bandura (1986) define como as crenças sobre a capacidade que o indivíduo julga possuir para a realização de tarefas específicas e que vão consequentemente influenciar as suas próprias vidas. Estas crenças influenciam e determinam a resiliência, a persistência face ao fracasso e o bem-estar. O indivíduo que apresenta crenças de auto-eficácia positivas envolve-se na execução das tarefas com interesse e determinação e encara o insucesso como um obstáculo transponível mediante esforço, não desistindo facilmente. As crenças de auto-eficácia determinam escolhas dos sujeitos e os níveis de esforço a despender numa dada situação. Crenças fortes de auto-eficácia são também promotoras de resiliência perante a adversidade levando o indivíduo a não desistir facilmente e a persistir no seu esforço para ultrapassar os obstáculos e os eventuais fracassos.

Bandura (1997) e Schunk (1995) indicam que as expectativas que o indivíduo formula em relação aos resultados parecem ter um grau de influência no comportamento

muito maior do que o resultado por si mesmo. Assim, o envolvimento dos indivíduos na realização da acção está relacionado com a crença na capacidade e a expectativa de um resultado positivo.

A teoria social cognitiva distingue ainda as expectativas de resultado e a expectativa de eficácia sendo que esta última diz respeito ao sujeito e ao comportamento e a primeira ao comportamento e o resultado. Bandura (2001) explicita a propósito que a expectativa de eficácia está relacionada com a convicção de que podemos realizar com sucesso um comportamento e que este comportamento levará a um determinado resultado (p.15).

Na verdade, o comportamento do individuo parece estar ligado à percepção de auto-eficácia quanto às suas capacidades embora esta percepção nem sempre corresponda a uma capacidade real o que leva Bandura (1997) a afirmar que "o nível de motivação das pessoas, estados afectivos e acções são baseados mais no que acreditam do que no que é objectivamente verdadeiro" (p.2).

Pajares (2002) clarifica, o conceito de percepção da auto-eficácia afirmando que não se trata de uma avaliação real que o indivíduo faz da sua capacidade mas é sobretudo a crença que ele manifesta ter sobre essa mesma capacidade: "Claramente, não é apenas uma questão da capacidade da pessoa, mas sim da crença que a pessoa possui sobre a sua capacidade" (p.2). Desta forma podemos inferir, igualmente, que a auto-eficácia percebida não é sinónimo de competência cognitiva ou seja, o indivíduo pode considerar-se mais ou menos eficaz numa determinada tarefa, independentemente da sua verdadeira capacidade cognitiva.

O crescente interesse manifestado pela investigação científica na área das Ciências da Educação, face ao constructo em análise levou Shwarzer e Shmitz (2004) num artigo publicado na Revista " *Nuevos Horizontes en la investigacion sobre la autoeficacia* " a indicar que, apesar da teoria social cognitiva reclamar que as crenças de auto-eficácia dizem essencialmente respeito ao domínio microanalítico, é possível trabalhar o constructo a partir de premissas macrosociais. Esta crença de auto-eficácia Shwarzer designa como auto-eficácia geral.

Por fim, na abordagem a este constructo não podemos deixar de salientar que o papel das crenças de auto-eficácia assume um carácter relevante nos vários domínios

que perfazem a condição humana e por isso Bandura e Locke (2003) consideram também que estas crenças “...afectam o individuo que pensa de forma construtiva ou debilitadora, como este se auto-motiva e é perseverante perante as dificuldades afectando igualmente a qualidade do seu bem-estar emocional” (p81) ou seja, as crenças de auto-eficácia percebida têm influência na forma como o individuo se posiciona em relação à própria vida, podendo ser responsáveis pela motivação, pela perseverança, pela qualidade do bem-estar emocional, pela vulnerabilidade ao stress e até pela depressão.

1.2 Auto-eficácia e educação

Nos últimos anos têm sido conduzidas inúmeras investigações sobre o papel das crenças de auto-eficácia em várias áreas da realização humana, da saúde ao desporto e passando, inevitavelmente, pela educação. Grande parte destas investigações centram-se na observação da relação entre as crenças de auto-eficácia e o desempenho do individuo sendo que as conclusões apontam para correlações positivas entre estes dois conceitos.

Para a presente investigação interessam os estudos que estabelecem paralelismos entre a educação e as crenças de auto-eficácia percebidas. Uma análise aprofundada revela um estado da arte prolífico em estudos empíricos que abordam a temática da auto-eficácia e as suas implicações no processo educativo. Pajares (1996), a propósito dos estudos realizados sobre a problemática resultante das crenças de auto-eficácia, observa a existência de três linhas distintas de orientação: a relação entre a auto-eficácia e o prosseguimento ou não da vida académica e a sua influência nas escolhas profissionais, uma segunda linha de investigação orientada para as relações entre o constructo em análise, os docentes e o desempenho dos seus discentes, e finalmente uma terceira linha de investigação que trabalha a relação das crenças de auto-eficácia e outros constructos ligados à motivação, como são a auto-regulação e o desempenho académico dos alunos. As investigações que procuram respostas para as questões suscitadas pelas orientações da carreira são relevantes nesta área porque permitem abraçar estratégias de intervenção assertivas no sentido da objectivação das escolhas profissionais dos jovens, escolhas muitas vezes difíceis e confusas.

O estudo sobre o papel do professor no processo de ensino - aprendizagem e a sua relação com o constructo em foco, providencia também informações relevantes que permitem a reflexão das práticas pedagógicas, no sentido de melhorar o desempenho dos alunos. Navarro (2001) defende esta ideia, uma vez que, de acordo com exploração bibliográfica comentada sobre a auto-eficácia académica realizada pela autora, as crenças de auto-eficácia dos professores “...constituem um bom preditor do rendimento dos alunos e do sentimento de auto-eficácia destes em relação para com o seu próprio rendimento” (p.5). Navarro estabelece assim um paralelo na estrutura pedagógica entre as crenças de auto-eficácia dos docentes, a auto-eficácia dos alunos e o desempenho, considerando que as crenças dos professores podem funcionar como catalisadores positivos de rendimento. Nesta área, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Anita Woolfolk (1990a,1990b) que contribuíram para o esclarecimento da relação entre as crenças de eficácia dos professores e o processo pedagógico. Wolfolk (2003), num artigo publicado pela *Professional & Organizational Development Network in Higher Education*, indica que um elevado senso de auto-eficácia docente é sinónimo de maior perseverança e resiliência o que se traduz em professores “mais abertos a novas ideias, com mais vontade de experimentar novos métodos que servem melhor as necessidades dos seus alunos e mais comprometidos para ensinar ” (p.1). Professores com elevados níveis de auto-eficácia contribuem de forma determinada para o sucesso dos seus alunos ao manifestarem maior disponibilidade e abertura para a adopção de práticas pedagógicas promotoras de sentidos positivos de auto-eficácia.

Bandura (1989) reforça igualmente a importância atribuída à correlação entre a auto-eficácia do professor e o desenvolvimento do processo ensino - aprendizagem afirmando que “A tarefa de criar ambientes de aprendizagem que conduzem ao desenvolvimento de capacidades cognitivas depende fortemente do talento e da auto-eficácia dos professores” (p.66). As crenças de eficácia do professor surgem, a par do talento, como elementos determinantes no processo de desenvolvimento de um ambiente propício para uma educação para o sucesso sendo o professor um elemento fulcral no processo de ensino -aprendizagem.

Não menos relevante é a terceira linha de investigação, identificada por Pajares (1996), que procura perceber as correlações entre a auto-eficácia e os constructos de motivação e de expectativa. São referências neste domínio os trabalhos de Schunk (1981) que estudou as questões da auto-eficácia em crianças com dificuldades de

aprendizagem e de Zimmerman (1990) que alicerçou as suas investigações nas problemáticas inerentes à auto-regulação dos alunos nos vários ciclos de aprendizagem formal.

1.3 As fontes de auto-eficácia

As crenças de auto-eficácia resultam da informação providenciada e interpretada pelas experiências de mestria, experiências vicariantes, a persuasão social e os estados somáticos e emocionais.

As experiências de mestria implicam a obtenção de sucesso por parte do indivíduo, este deve ser um sucesso aliado à aquisição de competência porque, o aumento dos níveis de eficácia sem a respectiva competência é, como afirma Nogueira (2002) “... criar convencidos incompetentes”.

Enquanto fonte de auto-eficácia, para Bandura (1989), a aprendizagem vicariante é uma qualidade dos seres humanos que merece destaque na teoria social cognitiva. Através da experiência vicariante é realizada a transmissão da linguagem e os padrões culturais a que estão votadas as sociedades. A aprendizagem através da observação de modelos permite ao sujeito alargar os seus conhecimentos e inferir consequências. Esta é uma modelagem que tende a ser simbólica e, dado o alcance das novas tecnologias, permite o alargamento, também ele simbólico, dos ambientes: “Novas ideias e práticas sociais estão a ser agora rapidamente difundidas através da modelagem simbólica dentro de uma sociedade e de uma sociedade para outra” (p.22).

No modelo proposto por Bandura (1989) a persuasão funciona igualmente como fonte de auto-eficácia e, podendo assumir a forma verbal, está relacionada com a informação que o outro, um modelo credível para o sujeito, veicula quanto à capacidade do mesmo ser bem sucedido numa determinada actividade. Os estados psicológicos funcionam também como fonte referencial para a construção das crenças de auto-eficácia.

As crenças de auto-eficácia influenciam as escolhas do indivíduo levando o sujeito a seguir um curso de acção em função da competência percebida para a realização de uma determinada tarefa. Esta crença instiga-o a escolher determinadas actividades em detrimento de outras para as quais não se sente tão confiante. Estas crenças influenciam

ainda o esforço a despender numa actividade e grau de resiliência apresentado pelo indivíduo face aos obstáculos encontrados e aos fracassos registados.

Pintrich e Schunk (1996) observam que as crenças de auto-eficácia influenciam também as escolhas profissionais e, citando os trabalhos de Hackett e Betz (1981), afirmam de igual modo que as investigações realizadas encontraram correlações positivas entre as crenças de auto-eficácia e a diferença de género nas escolhas vocacionais: “os homens são eficazes para todas as carreiras, ao passo que as mulheres só são eficazes para carreiras tradicionalmente desempenhadas por mulheres sentindo-se ineficazes para carreiras desempenhadas tradicionalmente pelos homens” (p.38). Os autores sugerem a existência de diferenças, em função do género, nas crenças de auto-eficácia, salientando que as mulheres têm uma percepção de eficácia fraca em domínios vocacionais atribuídos tradicionalmente aos homens. Estas crenças de eficácia levam as mulheres a escolher carreiras ligadas tradicionalmente ao universo dito feminino.

A auto-eficácia pode ser influenciada por múltiplos factores, nomeadamente, pela comparação social, pelo tempo que o indivíduo percepção como disponível para a realização da tarefa ou até pela importância que atribui à actividade. Se o sujeito considerar que aprender não é relevante e não estiver disposto a investir tempo num processo de aprendizagem, apesar de sentir que domina estratégias de aprendizagem, pode apresentar um nível fraco de auto-eficácia. (Pintrich&Schunk.1996)

Não podemos deixar de considerar também a influência do meio familiar exercida pelos pais e educadores e que propiciam ao sujeito experiências que vão ter consequências nos níveis de auto-eficácia do indivíduo. Indivíduos que experienciam a mestria e desfrutam de um ambiente familiar que estimula a criatividade constroem crenças de auto-eficácia fortes e simultaneamente influenciam o ambiente familiar e os seus membros. O ambiente familiar promove igualmente a persuasão e as experiências vicariantes que ajudam o sujeito a construir percepções de eficácia robustas como determina a teoria social cognitiva (Schunk, 1987).

Schunk (1987) argumenta ainda que a influência dos pares é igualmente importante na construção das crenças de auto-eficácia dos observadores. Quando modelos similares são observados a experienciar sucesso tal pode levar à motivação para o desempenho de actividades por parte dos indivíduos que observam, se estes acreditarem que também podem, à semelhança dos seus pares, obter sucesso. Pelo contrário, a observação do

fracasso de modelos similares pode servir como medida dissuasora para o aluno que evita assim executar a actividade que lhe é proposta. É entre crianças e adolescentes que a influência dos pares mais se faz sentir e são as redes sociais que permitem a operacionalização desta influência. Sobre esta matéria, Schunk e Pajares (2002) indicam ainda que “...o grupo de pares promove socialização motivacional” (p.20) confirmando a ideia da importância do grupo de pares no desenvolvimento da motivação social. Para estes investigadores as crianças que estão ligadas a pares com elevados níveis de motivação evoluem, ao longo do ano lectivo, positivamente, ao passo que os alunos que estão integrados em grupos com baixos níveis de motivação tendem a seguir uma evolução negativa. Importa também referir que esta influência assume um carácter mais incisivo entre os doze e os dezasseis anos. (Schunk & Pajares, 2002, p.20)

1.4 A relação com outros constructos

A semelhança da auto-eficácia com outros constructos motivacionais é equívoca e esta aparente similitude deve ser desmistificada uma vez que, conceptualmente os constructos podem de facto revelar-se semelhantes mas, na realidade, não o são, como acontece no caso das consequências esperadas em virtude da acção ou até mesmo as expectativas de resultado.

Devemos igualmente estabelecer uma diferenciação entre a auto-eficácia e a motivação de afectação que não apresenta a especificidade atribuída à auto-eficácia mas que, no entanto, estabelece um paralelo com a motivação para a interacção com o ambiente.

Importa ainda salientar que o constructo auto-eficácia não é sinónimo de controlo. A diferenciação que é estabelecida entre comportamento e resultado pode explicar a distinção entre auto-eficácia e “*locus de controlo*” sendo que a auto-eficácia é determinante na construção do “*locus de controlo*” interno do indivíduo (Bandura, 2008).

Comum é também a analogia entre auto-eficácia e auto-conceito apesar da literatura disponível concluir pela clara distinção entre os dois constructos centrando as diferenças encontradas na dimensão microanalítica atribuída às crenças de auto-eficácia. Próximo ao auto-conceito encontramos igualmente a auto-estima que para alguns

investigadores não passa de mais um aspecto do primeiro constructo. Bandura (2008) indica a propósito que a auto-eficácia e a auto-estima não são sinónimos dado que a auto-eficácia diz respeito a julgamentos de capacidades individuais e a auto-estima reporta-se a julgamentos ligados ao amor-próprio.

A auto-eficácia correlaciona-se positivamente com a auto-regulação, nomeadamente com o conceito de auto-regulação para a aprendizagem apresentando-se como determinante em todo o processo no entanto, é importante fazer uma clara distinção entre os dois constructos sendo que a auto-eficácia é apresentada como determinante na construção da auto-regulação (Pajares, 2000).

Para este estudo importam igualmente as implicações estabelecidas entre a auto-eficácia e aprendizagem assim como são relevantes as correlações da variável com o desempenho académico.

1.4.1 Auto -eficácia e motivação

Bzuneck (2001) trabalhou as questões ligadas à auto-eficácia e a motivação e a este propósito refere que “ No contexto académico, um aluno motiva-se a envolver-se nas actividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades...” (p.117) Bzuneck (2001) refere ainda que é o próprio Bandura quem designa a auto-eficácia como “mecanismo psicológico de motivação do aluno” (p.116). Bandura e Locke (2003) consideram que os resultados das numerosas investigações resultantes de aproximações metodológicas e analíticas, ao problema, permitem concluir que as crenças de auto-eficácia têm uma influência significativa nos níveis de motivação e desempenho dos alunos. Estas crenças para além de se apresentarem como preditivas de comportamento são alvo de mudança e variação num mesmo indivíduo mediante o factor tempo (p.87). Bandura (1986) correlaciona igualmente os resultados e a motivação argumentando que os resultados criam percepções sobre os efeitos das acções noutros contextos. Assim, as crenças de auto-eficácia exercem influência sobre o controlo da motivação sendo que a motivação ou a desmotivação depende da força da crença do indivíduo na capacidade para atingir as metas a que se propõe: “Na visão social cognitiva as pessoas funcionam com agentes activos na sua própria motivação” (p.50). Os indivíduos não são sujeitos passivos, vítimas de determinismo, pelo

contrário, são agentes dinâmicos nos seus processos internos e externos de formação e motivação.

A motivação humana é gerada, sobretudo, através de processos cognitivos e as crenças de auto-eficácia operam sobre estes processos. Podemos distinguir três formas distintas de motivadores cognitivos que passam pela atribuição causal, pela expectativa de resultados e pelas metas consciencializadas (Bandura, 1994, p.73) A teoria afecta à expectativa de resultados parte do princípio de que a motivação obedece à expectativa que um determinado comportamento conduz a um certo resultado. Bandura (1994) considera, no entanto, que os indivíduos também agem ao nível das percepções face às suas capacidades, quer ao nível das crenças de resultados quer ao nível do seu desempenho e, por isso argumenta que as crenças de auto-eficácia controlam parcialmente a expectativa de resultados.

1.4.2 Auto -eficácia e outras crenças auto-referentes

A auto-eficácia também difere do auto-conceito. Neves e Faria (2009) afirmam que estes dois constructos, embora estejam ambos relacionados com o “*Self*”, são diferentes com a auto-eficácia a centrar-se nas crenças do sujeito face às suas capacidades e competências. Desta forma infere-se que o auto-conceito reporta-se ao que o que *eu sou* e a auto-eficácia a um julgamento sobre o que *eu posso* e o que *eu consigo* (p.209). As autoras salientam ainda que estes dois constructos diferem quanto à “... especificidade de avaliação, natureza de avaliação e estabilidade temporal” (p.210), adiantando que a auto-eficácia é essencialmente um construto microanalítico. Neste ensaio de revisão comparativa, entre a auto-eficácia e o auto-conceito, Neves e Faria indicam ainda que as crenças de auto-eficácia reportam a uma noção prospectiva, dando origem a expectativas cujas avaliações são mais específicas que as do auto-conceito. (p.215)

Pajares (2002), considera que a auto-eficácia está na base da motivação e do bem-estar do indivíduo rejeitando também as analogias feitas por alguns investigadores entre este constructo e o auto-conceito. Pajares (1996) clarifica a questão ao indicar que estes são dois conceitos diferentes e que a auto-eficácia se caracteriza, na sua essência, como uma avaliação de competência para desempenhar uma determinada actividade num determinado contexto:

“Os julgamentos de auto-conceito podem ser de domínio específico mas, se comparados com os julgamentos de auto – eficácia, não são específicos quanto às tarefas. Comparados aos julgamentos de auto-eficácia, os julgamentos do auto-conceito são mais globais e menos dependentes do contexto.” (p. 561)

Pajares (1996) chama ainda a atenção para o facto de alguns teóricos apresentarem o auto conceito e a auto estima como constructos distintos mas que são paradoxalmente impossíveis de separar, considerando por isso que a auto-estima não é mais do que uma dimensão do auto-conceito que é assim definido como um constructo que apresenta uma natureza multidimensional (p.49). Bandura (2008) indica igualmente que a auto-eficácia e a auto-estima não são sinónimos dado que a auto-eficácia diz respeito a julgamentos de capacidades individuais e a auto-estima reporta-se a julgamentos ligados ao amor-próprio.

1.4.3 Auto-eficácia e auto-regulação

Nos últimos anos, temos assistido a uma crescente centralização das investigações no sentido de aprofundar o conhecimento científico relativo às questões ligadas ao constructo de auto-regulação da aprendizagem que Zimmerman (2000) define como o pensamento, o sentimento ou acção criada e orientada pelos próprios alunos, tendo em vista a concretização dos objectivos que os alunos se propõem atingir.

Importa perceber, em traços gerais, as relações que se podem estabelecer entre a auto-regulação para a aprendizagem e a auto-eficácia. Zimmerman (1989,90,94) investigou as relações entre as crenças de auto-eficácia, processos de auto-regulação e desempenho, tendo concluído que existe uma correlação positiva entre todos estes dois constructos.

Os numerosos estudos realizados nesta área indicam também que os alunos com elevadas crenças de auto-eficácia procuram usar mais estratégias cognitivas e metacognitivas do que os alunos com níveis de auto-eficácia mais baixos, com os primeiros a demonstrarem mais persistência perante os desafios que lhes são colocados. Pintrich e De Groot (1990) defendem que a promoção dos níveis de auto-eficácia dos alunos contribui para um uso diversificado de estratégias cognitivas rumo ao sucesso académico, corroborando as correlações positivas encontradas, nos estudos efectuados por vários investigadores, relativamente ao papel das crenças de auto-eficácia sobre o

constructo da auto-regulação. Schunk (2001) considera que as crenças de auto-eficácia ao promoverem aprendizagens que reportam a consequências num futuro levam os alunos a traçar os seus objectivos de forma mais esclarecida, pelo que contribuem, de forma significativa, para os processos de auto-regulação das aprendizagens. Pajares (2002) considera que a percepção de auto-eficácia é um determinante crucial da auto-regulação (p.5).

1.4.4 Auto-eficácia para a aprendizagem

Bandura (1986) reitera a ideia de que a escola é o meio privilegiado para o cultivo e validação da auto – eficácia para a aprendizagem. Schunk (1986) a propósito da crença de auto-eficácia para a aprendizagem indica que os alunos tendem a fazer juízos sobre capacidades e conhecimentos inerentes ao processo de aprendizagem, reflectem sobre a facilidade ou dificuldades encontradas em aprendizagens passadas, sobre a forma de captar, com eficiência, a informação veiculada pelo professor e sobre os mecanismos que permitem uma avaliação do seu grau de compreensão da tarefa. A aprendizagem revela-se como processo social cognitivo multidimensional complexo que requer uma abordagem construtiva nas práticas pedagógicas pelo que Schunk (1989) destaca a necessidade de análise e compreensão das características do aluno, o grau de envolvimento do mesmo na tarefa e ainda os sinais de auto-eficácia que o mesmo demonstra possuir.

Schunk e Pajares (2002) observaram que os alunos, ao longo do processo de aprendizagem recebem influências de carácter pessoal e situacional que lhes vão indicando o progresso das suas aprendizagens. O aumento das crenças de auto -eficácia ocorre quando o estudante reconhece o sucesso do seu desempenho: “A auto – eficácia aumenta quando os estudantes percebem que estão a ter um bom desempenho ou a tornar-se mais capazes” (p.13). No entanto, uma progressão de aprendizagem lenta ou até mesmo o fracasso, não são factores determinantes para baixar os níveis de auto eficácia, havendo alunos que, adoptando uma postura mais determinada e assertiva, resultante de uma crença de auto-eficácia robusta, olham para um revés como uma maior necessidade de dedicação ao estudo através de estratégias adequadas para atingirem o sucesso.

Importa salientar que os estudos empíricos que foram feitos nesta área revelam que os alunos que obtiveram sucesso numa tarefa, no passado, acreditam que são capazes de adquirir novas competências na mesma área, ao passo que alunos que experimentaram o fracasso apresentam mais dúvidas quanto à capacidade efectiva para a aprendizagem.

1.4.5 Auto-eficácia e desempenho

As investigações que foram realizadas nos últimos anos apontam para a correlação positiva entre fortes crenças de auto-eficácia e bom desempenho escolar, sendo estas crenças também responsáveis pelas escolhas de estratégias dos alunos no processo de aprendizagem. Estudos empíricos de autores como Pajares e Schunk (2001) indicam ainda que os alunos que não acreditam nas suas capacidades reduzem o esforço de trabalho, desistem ou baixam o nível dos seus objectivos. Por seu turno, Schunk (1989) concluiu que, em contexto de sala de aula, podem ser promovidas crenças de auto-eficácia através do estabelecimento de metas realistas a serem cumpridas pelos alunos, com a orientação do professor. Para surtirem o efeito estas metas devem obedecer a critérios de proximidade, especificidade e adequado nível de dificuldade.

Os estudos de Pintrich e Schunk (1996) revelam também que os alunos com crenças mais fortes de auto-eficácia conseguem resultados mais positivos a matemática e na leitura do que os alunos com baixas percepções de auto-eficácia. A investigação vai mais longe ao indicar níveis elevados de predição de “performance”, mesmo quando estavam controladas as variáveis de desempenho anterior e capacidades cognitivas. O estudo de Neves e Faria (2007) corrobora os resultados de Pintrich e Schunk ao observar “uma correlação positiva entre as dimensões da auto-eficácia académica e os resultados escolares em Matemática e Língua Portuguesa” (p.645). No Brasil, Rodrigues e Barrera (2007) investigaram a relação entre as percepções de auto-eficácia escolar em alunos do ensino público fundamental² e as correlações encontradas apontam também para uma associação muito significativa entre auto-eficácia e desempenho escolar.

² O ensino fundamental corresponde ao primeiro ciclo do ensino básico no caso português.

No centro do nosso estudo estão de facto questões relacionadas com a auto-eficácia académica. Neves e Faria (2007) explicitam este conceito como “o conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas, para concretizar objectivos e para alcançar resultados no domínio particular da realização escolar” (p.636).

1.4.6 Auto-eficácia, ensino e aprendizagem da Língua inglesa

Nesta revisão da literatura delineamos também uma abordagem específica a trabalhos que envolvem o processo aprendizagem da língua Inglesa.

Cerejeira (2008) investigou o conceito de auto-eficácia no processo de aprendizagem do Inglês. O estudo de natureza exploratória compreende uma amostra de adultos activos profissionalmente que aprendem de Inglês. As conclusões apontam para a existência de uma associação significativa entre as crenças dos formandos e o desempenho nesta disciplina e evidencia igualmente a relação entre as percepções de eficácia e os interesses dos aprendentes. De salientar a correlação encontrada entre a explicitação dos objectivos da formação e da estrutura de avaliação face às crenças de auto-eficácia.

Procurámos estreitar o campo de análise dedicando a nossa investigação à exploração do papel das crenças de auto-eficácia na aquisição de “oral skills”, uma das quatro competências trabalhadas nos processos pedagógicos de ensino - aprendizagem de uma língua segunda Estes estudos interessam-nos particularmente, apesar de não terem sido feitos ao nível do primeiro ciclo, porque fornecem pistas para as linhas a seguir na nossa investigação.

Sara Cotterall (1999) no estudo empírico que efectuou junto de um grupo de estudantes da Nova Zelândia, matriculados num curso de Inglês para propósitos académicos, concluiu através da análise dos valores reportados para os itens que pretendiam medir a as crenças de auto-eficácia que esta é uma variável crucial no sucesso do processo de aprendizagem da língua inglesa.

Chen e Hasson (2007) avaliaram a relação entre as crenças de auto-eficácia e o sucesso na capacidade para ouvir e compreender a língua inglesa. O estudo foi conduzido em duas Universidades de Taiwan e os resultados desta investigação

corroboram a relação entre fortes crenças de auto-eficácia e desempenho nestes domínios específicos da aprendizagem do Inglês.

No Irão, Rahimi e Abedini (2009) investigaram igualmente a relação das crenças de auto-eficácia e as estratégias usadas pelos alunos para o desenvolvimento de competências auditivas no Inglês (listening skills) e as conclusões seguem a linha dos trabalhos anteriores inferindo a importância da auto-eficácia no processo de ensino aprendizagem de Línguas estrangeiras. Foram encontradas diferenças significativas nas capacidades para a audição da língua inglesa entre estudantes com níveis elevados de auto-eficácia e os alunos com níveis fracos de percepção de capacidade.

1.5 A promoção de crenças de auto-eficácia: programas de intervenção

Em Portugal, são ainda escassos os trabalhos experimentais que consideram a problemática da auto-eficácia e o ensino aprendizagem de uma língua segunda, sobretudo no primeiro ciclo, o que se justifica dada a introdução tardia do ensino de Inglês neste nível do ensino básico. Grande parte dos programas de intervenção, desenvolvidos com o propósito de aumentar as crenças de auto-eficácia dos alunos, surge a partir de propostas dirigidas essencialmente às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Afonso Nabeiro (2009) trabalhou questões ligadas à auto-eficácia para a escrita e após a aplicação de um programa de auto-instrução verificou um aumento das crenças de eficácia, acompanhado pela melhoria da qualidade dos textos produzidos pelos alunos que participaram no estudo, indicando ainda que antes da aplicação do programa as relações observadas entre a auto-eficácia escolar e as variáveis não são significativas.

No plano internacional, Amanda Koehler (2007) nos Estados Unidos da América usou um programa de treino de instrução de estratégia auto-regulada para promoção de crenças de auto-eficácia dos seus alunos, no domínio da leitura, procurando perceber que estratégias funcionam melhor na promoção destas crenças. O programa incluiu diariamente estratégias de instrução baseadas em tarefas específicas e objectivos direccionados. Os resultados deste estudo apontam para uma associação relevante entre do programa de instrução e o aumento dos níveis de auto-eficácia dos alunos. Koehler considera que elevar a consciência dos estudantes para estratégias específicas de aprendizagem é determinante para a promoção do sentido de eficácia.

Estes trabalhos oferecem pistas válidas para a construção do programa de intervenção mas, nesta revisão da literatura procuramos também perceber o que tem sido feito em matéria de promoção de auto-eficácia linguística, nomeadamente no que diz respeito à Língua Inglesa. Na Universidade Nova de Southeastern, no estado Norte-Americano da Florida, Carla Lamboy (2003) investigou o efeito do uso de novas tecnologias para a aprendizagem do Inglês sobre a auto-eficácia dos alunos. O programa, adaptado aos diferentes estilos de aprendizagens dos alunos, pretendeu avaliar se a inclusão de actividades tecnológicas específicas para os estilos cinestésico, auditivos e visual aumentava a crença de auto-eficácia dos alunos para a aprendizagem da Língua inglesa, como língua segunda.

Lamboy (2003) concluiu que a criação de um ambiente adaptado ao estilo de aprendizagem dos alunos aumentou a percepção de auto-eficácia dos mesmos, face à capacidade de aprendizagem da Língua. Os dados quantitativos apurados revelaram que o grupo experimental apresentava níveis de auto-eficácia superiores ao do grupo de controlo no pós-teste, pelo que Lamboy (2003) infere que, dada a diferença significativa dos resultados, tal não se deve à sorte mas sim ao programa de intervenção que foi construído para efeitos de investigação.

Definida assim a problemática do nosso estudo, através de uma análise aturada do estado da arte, colocamos a seguinte *hipótese de investigação*:

Um programa de intervenção, concebido tomando como referencial teórico a teoria sócio-cognitiva de Albert Bandura , promove crenças de auto -eficácia na aprendizagem do inglês, nos alunos do primeiro ciclo do ensino básico

Capítulo II

Método

O nosso estudo implica uma metodologia quase experimental, divergindo dos estudos descritivos e correlacionais uma vez que optamos pela manipulação das variáveis. A opção metodológica prende-se com os objectivos do nosso estudo que pretende avaliar o impacto de um programa de intervenção sobre as crenças de auto-eficácia dos alunos de Inglês, no primeiro ciclo, do ensino básico.

1. Participantes

A população - alvo da nossa investigação compreende os alunos do primeiro ciclo do ensino básico mas, devido às limitações deste estudo, a amostra é de conveniência. Os participantes são os alunos de duas turmas de quarto ano, do primeiro ciclo do ensino básico, de uma escola básica do concelho de Sintra. A nossa amostra é composta por vinte e cinco raparigas e dezasseis rapazes (N=41) com idades compreendidas entre os nove e os doze anos como podemos observar através dos gráficos apresentados nas figuras um e dois.

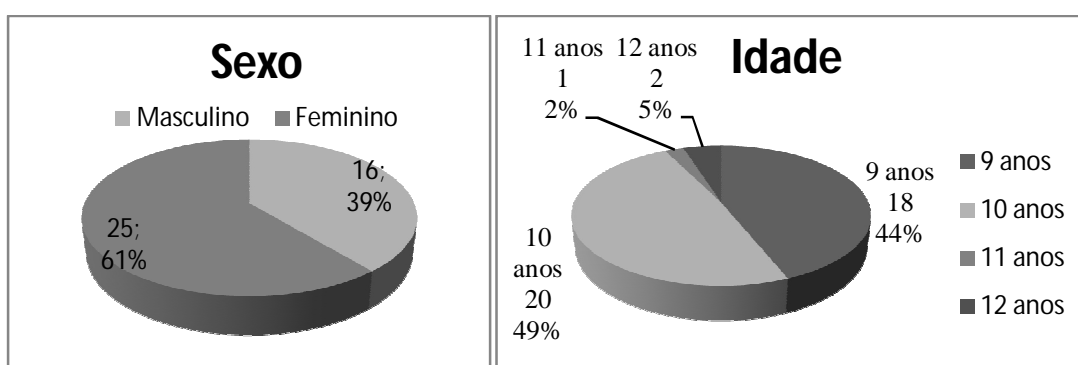


Fig.1 Caracterização da amostra por sexo

Fig.2 Caracterização da amostra por idade

Em termos percentuais o gráfico da figura 1 indica que a nossa amostra quanto ao género é composta por 61% de raparigas e 39% de rapazes. O gráfico correspondente à figura 2 revela que, quanto ao parâmetro referente à idade, 44% dos participantes tem nove anos no entanto a maioria, 49%, encontra-se na faixa dos dez anos. Registamos

ainda os valores de 2% para os onze e 5% para a faixa etária dos doze anos. Os participantes nesta investigação são provenientes de um meio socioeconómico médio-baixo.

A turma A funciona no regime da manhã e a turma B no da tarde. Nestas duas turmas não existem alunos com necessidades educativas especiais mas, de um total de quarenta e um alunos, dez beneficiam de apoio educativo. Do universo da nossa amostra apenas três alunos, apresentam retenções, uma retenção na turma A e duas na turma B. Todos os alunos frequentaram a actividade de Inglês no terceiro ano de escolaridade.

2. Instrumentos

Para este estudo optámos por usar a escala de auto-eficácia académica de Medeiros e colegas (2003), composta por vinte itens que se centram na auto-percepção do aluno quanto ao seu desempenho e à sua capacidade de realização. As respostas são pontuadas de 0 ou 1 para sim/não. A soma de todos os itens determina a maior ou menor força da crença de auto-eficácia. As vinte questões que compõem o questionário pretendem fazer a avaliação de duas dimensões distintas, a saber: a percepção da capacidade relativa ao desempenho escolar e a percepção face à avaliação dos outros ou de pares.

Na percepção de capacidade face ao desempenho académico, os itens 01,05,03,07,09 e 20 apresentam-se com significação positiva ao passo que os itens 02,12,14,16,18 e 19 têm significado negativo. Na dimensão que pretende medir a percepção de desempenho académico face à avaliação dos outros ou de pares os itens 11,13,15 e 17 são positivos e os itens 04,06,08 e 10 são negativos. A escala, que foi testado pelas autoras tendo apresentado um bom índice de estabilidade com valores de concordância de 92% no teste - reteste, permite testar a hipóteses operacionalizada e foi já utilizada em vários estudos empíricos no caso Português. A escolha deste instrumento para esta investigação deve-se à boa qualidade psicométrica apresentada.

Como instrumento de investigação foi também construída uma escala de auto-eficácia específica, neste caso para o Inglês, de acordo com as orientações de Albert Bandura (2006). Os dez itens que compõem esta escala foram redigidos tendo em conta a indicação de Bandura (2006) que explicita a necessidade dos itens assumirem a forma de “consigo” em vez de “vou conseguir”. Os itens referem-se a capacidades básicas no

domínio da comunicação oral na língua inglesa, nomeadamente competências ligadas à reprodução de enunciados curtos em situação de comunicação verbal. Foi também definido que a escala teria uma medida de cem pontos, com um alcance de dez pontos de intervalo e em que 0 representa não consigo, 50 sou capaz moderadamente e 100 representa uma certeza absoluta na sua capacidade.

A escolha desta escala segue mais uma vez as linhas orientadoras da teoria sócio cognitiva uma vez que Bandura (2006) afirma a propósito que devem ser evitadas escalas com poucos passos dado que estas são pouco fiáveis sendo que uma escala de zero a cem é preditiva de actuação forte.

Na concepção desta escala não foram usadas caras tristes ou sorridentes dado que, segundo Bandura (2006) “ as crianças podem interpretar mal a escala considerando que esta mede a sua felicidade ou tristeza em vez de medir a confiança que julgam ter de que conseguem desempenhar as tarefas que lhes foram dadas” (p.313) ou seja, as crianças podem interpretar as expressões faciais de forma subjectiva, fazendo uma leitura das escalas enquanto unidades de medida dos seus estados emocionais o que, consequentemente pode levar a resultados pouco confiáveis.

Os itens da escala foram testados com a aplicação dos questionários numa outra turma de quarto ano de outra escola, revelando boas capacidades psicométricas, e a explicação dada aos alunos para o uso da mesma mostrou-se eficaz, com as crianças a não revelarem dificuldades para preencher os questionários.

No pré-teste a escala de auto-eficácia específica para o Inglês inclui também a escala de auto-eficácia para aprendizagem do Inglês que usa os mesmos dez itens medidos pela escala de auto-eficácia para o Inglês. Na escala de auto-eficácia para o Inglês pré-teste (Aeing1) o aluno responde a: sou capaz de..., enquanto na escala de auto-eficácia para a aprendizagem do Inglês (EAping) responde a: vou ser capaz de aprender a ...

Com o propósito de aferir a competência dos alunos analisámos também as notas do final do primeiro período na actividade de Inglês e que correspondem à situação de pré-teste e as notas do final do segundo período, correspondentes à situação de pós-teste, a fim de aferir o aumento da competência dos alunos nesta actividade. As notas atribuídas aos alunos são qualitativas e compreendem cinco níveis: não satisfaz, satisfaz pouco, satisfaz, bom e muito bom que fizemos corresponder a uma numeração de 1 a 5 para tratamento estatístico.

Com o objectivo de encontrar pistas para futuras intervenções pedagógicas, foi feito um diário de bordo que assinalou todos os passos e os incidentes ao longo da aplicação do programa. No diário constam anotações específicas sobre o número da sessão, o sumário das actividades desenvolvidas e a reflexão com o registo de comentários de alunos e a análise crítica do trabalho de cada aula.

3. Procedimento

Foi pedida autorização, através de correio electrónico, para o uso da escala de auto eficácia escolar de Medeiros et al. (2003) às autoras cuja resposta foi imediata e positiva.

A aplicação do programa de intervenção foi discutida em conselho de docentes, na escola em que decorreu a investigação e foi aprovada tendo ainda sido decidido que seria enviado na caderneta do aluno, para o encarregado de educação, uma breve explicação sobre a metodologia a adoptar na actividade de Inglês, no quarto ano, para o segundo período lectivo. Nenhum encarregado de educação se opôs.

Foi feita uma primeira observação em contexto de sala de aula com a realização de um primeiro teste de diagnóstico, para perceber o nível de competência dos alunos na disciplina, nomeadamente competências ao nível da expressão oral. A aplicação dos inquéritos para medir a percepção do auto eficácia dos alunos foi realizada, em contexto de sala de aula, numa sessão de 45 minutos, no início do segundo período, e em que nos primeiros quinze minutos foram explicados os procedimentos para um preenchimento eficiente. Os alunos não manifestaram dificuldades no preenchimento dos inquéritos pelo que o tempo calculado para a aplicação dos instrumentos foi cumprido. Do universo de alunos, todos responderam pelo que obtivemos uma taxa de retorno de 100%.

Numa segunda fase, foi aplicado o programa de intervenção que optamos por designar por Oficina de Teatro, com actividades na área da expressão dramática nomeadamente o ensaio e a representação de duas peças teatrais. Enquanto docente de Inglês nas actividades de enriquecimento curricular tenho a liberdade de implementar nas minhas aulas estratégias pedagógicas diversificadas para conteúdos que são definidos por mim, pelo que a oficina de teatro foi realizada como processo didáctico inserido nas aulas de Inglês.

A aplicação do programa de intervenção foi planificada de forma a compreender um espaço temporal de três meses, correspondente ao segundo período lectivo. A escolha temporal para a aplicação do programa não foi aleatória, o período lectivo citado foi excepcionalmente longo o que nos permitiu a planificação de um número de sessões satisfatório para atingir as metas definidas.

Do programa constam duas sessões semanais, com a duração de quarenta e cinco minutos cada, correspondendo aos tempos lectivos programados para a leccionação da actividade de Inglês, num total de vinte sessões que culminaram com uma apresentação entre turmas dos projectos de teatro desenvolvidos. O local em que habitualmente ocorrem as trocas pedagógicas na actividade teve que ser, naturalmente, adaptado e a sala de aula passou a ser desta forma um espaço amplo em que as mesas foram sacrificadas em prol da liberdade de movimento. No entanto, importa referir que esta liberdade espacial foi perturbada em algumas sessões pela distribuição de alunos de outras turmas devido a faltas dadas por outros professores da escola.

Os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar em pequenos grupos, em círculos semi-fechados, fechados ou até mesmo abertos conforme a natureza dos objectivos a alcançar em cada sessão de trabalho. Todas as sessões foram planificadas de forma a compreenderem as fontes de informação de auto-eficácia tendo a docente recorrido a estratégias de promoção de auto-eficácia tendo em conta as fontes de informação de eficácia como a persuasão verbal e os estados emocionais, através de palavras de incentivo e de elogio ou até mesmo o humor para incutir nos alunos um sentimento de tranquilidade e de bem-estar. A peça que os alunos escolheram para levar ao palco trabalha questões de amizade e solidariedade assim como faz uma abordagem à problemática do “bullying”.

A representação final ocorreu no ginásio da escola, na última semana do segundo período lectivo, perante colegas das turmas de terceiro ano, de acordo com a calendarização articulada com as professoras titulares de turma. A estas turmas de terceiro ano juntaram-se mais cinco turmas de segundo ano que, a pedido das professoras titulares de turma assistiram também à representação da peça. As apresentações foram agendadas de forma a compreenderem dois tempos lectivos, o primeiro afecto ao turno da manhã e segundo ao turno da tarde. Os alunos mostraram-se confiantes no dia da actuação final tendo sido muito aplaudidos pela assistência.

Após a aplicação do programa de intervenção, na terceira fase do nosso estudo empírico foi replicado o procedimento adoptado na primeira fase para efeitos de investigação comparativa. Na última semana de aulas, do segundo período lectivo, numa sessão de quarenta e cinco minutos, foram aplicados os inquéritos correspondentes à auto-eficácia escolar e auto eficácia para o Inglês sendo que no pós - teste não foi aplicada a escala para a aprendizagem do Inglês. Foram também tidas em linha de conta para efeitos comparativos as notas dos alunos na disciplina de Inglês do final do primeiro período, correspondente à situação de pré teste e as notas do final do segundo período, correspondente à situação de pós teste. O design da nossa investigação pode ser sumariamente representado pelo esquema da Figura 3.

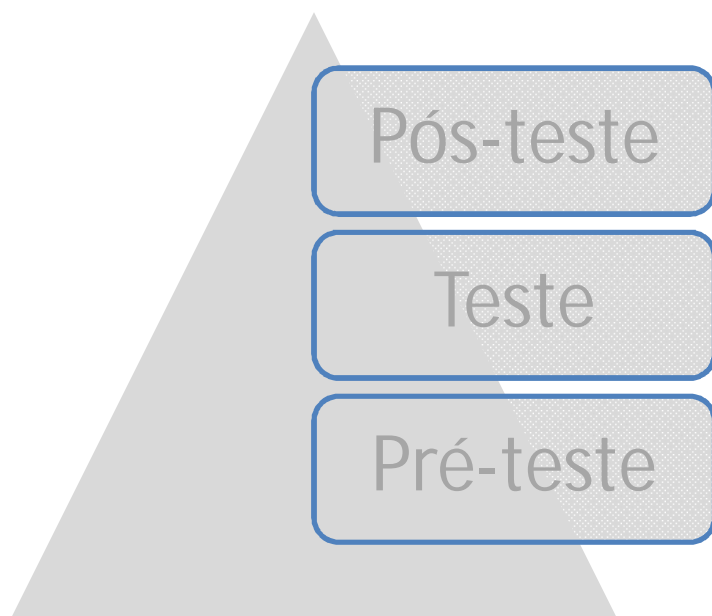


Figura 3. Esquema da investigação

Os dados quantificados, foram submetidos à análise estatística com o propósito de averiguar a existência de correlações entre as variáveis ou associações que viabilizassem a validação da nossa hipótese de trabalho, avaliando o impacto do programa de intervenção sobre as crenças de auto eficácia dos participantes do nosso estudo.

3.1 O Programa de Intervenção

As teorias de aquisição de uma língua segunda debatem a importância do input e do output linguístico, apontando para a necessidade de conjugar as interações uma vez que o input nos permite trabalhar ao nível da semântica mas é através do output que a sintaxe é trabalhada. A teoria de produção respeita a posição de Krashen (1988) que reclama o primado do “input” sobre o “output” mas enfatiza a necessidade de valorização do “output” dado que através da produção oral, o indivíduo acede a mecanismos do sistema linguístico fundamentais para a compreensão do “input”.

Preocupam-nos as fracas prestações dos alunos no âmbito da comunicação oral e por isso, o teatro pareceu-nos a escolha óbvia para o desenvolvimento de um programa de intervenção que promovesse juntos dos alunos o aumento de crenças de auto-eficácia na actividade de Inglês, uma vez que, a dramatização, enquanto proposta didáctica, permite o estabelecimento de uma relação pedagógica relevante em vários domínios, fomentando o exercício da imaginação, a aquisição de conhecimentos, a desinibição face à comunicação através do exercício da produção oral, valorizando assim a aprendizagem através do “output”.

Através da representação fomentamos a participação colectiva, responsável e responsabilizadora, e sobretudo o crescimento do “Eu” através da vivência do “Outro”. As tarefas de Role Play permitem o uso concomitante de estratégias pedagógicas diferenciadas tendo em vista o aperfeiçoamento de competências, neste caso relativas à expressão oral com metas de clareza e objectividade.

Dorothy Heathcote (1995) trabalhou as questões ligadas à educação através da expressão dramática e considera que o sujeito modifica-se e modifica o “Outro” quando confrontado com as situações apresentadas, definindo assim a dramatização: “A dramatização é o ser humano confrontado com situações que o muda devido ao que tem de encarar ao lidar com esses desafios” (p.48). A dramatização é um processo de desafio interior em que o actor tem de enfrentar estruturas psicológicas enraizadas na busca de um novo “Eu”.

O teatro oferece um contexto linguístico aproximado à realidade e permite ao sujeito ouvir o outro a expressar-se na língua alvo. Por outro lado, o actor é convidado a praticar o uso de vocabulário e estruturas frásicas, correndo riscos num ambiente livre

de tensões e em que está à vontade para fazer experiências linguísticas sem o constrangimento que é habitualmente provocado pelo medo de errar.

O texto dramático exige um trabalho colaborativo através do qual os actores constroem crescentes relações de confiança, sendo que o grupo partilha um objectivo que é comum. Através do teatro o aluno explora a actividade gestual, a postura corporal, o contacto directo, o movimento, o tempo, o ritmo, a musicalidade do tom, entre muitas outras possibilidades. No entanto, a esfera que para o nosso estudo é a mais relevante prende-se com a capacidade para a comunicação oral.

O teatro apresenta-se paradoxalmente como instrumento dinamizador das fontes de auto-eficácia descritas por Bandura (1989) que nos indica que, para promover expectativas de auto-eficácia em actores com experiências passadas de fracasso é preciso que o sujeito experiencie o sucesso que se pode metamorfosear como experiência de competência pessoal, com o propósito de atenuar as realizações de fracasso. O actor deve ser ainda induzido a uma observação de comportamentos de sucesso por parte dos pares, na situação em que fracassou anteriormente, vivenciando uma observação vicariante que pode conduzir a uma crença de que também ele, tal como o modelo similar, tem capacidade para executar a tarefa com sucesso. Por outro lado, ao actor deve ser, através da persuasão verbal, indicado que é capaz de uma realização de sucesso se tentar e persistir. Por fim, os níveis de ansiedade que a tarefa provoca no actor devem ser diminuídos para uma efectiva activação emocional.

A dramatização promove junto dos alunos experiências de mestria ou seja leva os alunos a experienciarem o sucesso e os ensaios são também veículos naturais de experiências vicariantes através da observação de modelos. O aluno observa o sucesso do comportamento do “*Outro*” em determinadas situações o que pode levar ao reforço da sua persistência, dada a expectativa de, também ele, enquanto sujeito, poder alcançar o sucesso observado. Bandura (1994) afirma a propósito que um sentido de auto-eficácia robusto é a chave para o sucesso sustentado através do esforço e da perseverança (p. 71).

A persuasão que pode assumir a forma verbal, está relacionada com a informação que o “*Outro*”, um modelo credível, veicula quanto à capacidade do sujeito ser bem sucedido numa determinada tarefa sendo que a dramatização engloba uma persuasão social constante, através do incentivo individual e colectivo.

Através da representação, as reacções fisiológicas positivas são igualmente estimuladas fazendo parte da teia que a interacção vai urdindo, abraçando assim um clima facilitador de aprendizagens.

Os níveis de ansiedade e tensão percebidos pelo actor social, usando os termos afectos à sociologia, são também influentes em relação aos níveis de expectativa de auto-eficácia sendo que MackIntire e Gardner (1994) sublinham que na aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos ansiosos tem mais dificuldades para se expressarem e tendem a subestimar os seus níveis de competência, no entanto, os autores indicam ainda que estes alunos são capazes de atingir o sucesso se dedicarem tempo ao estudo e à prática da língua alvo (p.298). A ansiedade, por si só, não é sinónima de insucesso.

Partindo destes pressupostos teóricos, a dramatização de textos oferece a via mais clara e objectiva para operacionalizar as implicações teóricas, aqui exemplificadas, que sustentam a teoria sócio - cognitiva sendo que neste processo o professor assume também um papel decisivo enquanto produto e produtor de saberes. Na abordagem ao ensino das competências para falar e ouvir a língua inglesa através do recurso dramático, Prendiville e Toy " (2007) defendem que o professor deve procurar ser encenador – actor, ou seja, deve representar um papel na trama como forma de conseguir captar a atenção dos alunos de forma clara e objectiva “ Quando o professor assume um papel, ele ou ela torna-se interessante para as crianças” (p13). Desta forma os autores defendem que é possível um desenvolvimento de um clima favorável ao desenrolar do processo de ensino – aprendizagem com o professor a desempenhar um papel fundamental.

Wooland (2009) relativamente à possibilidade de organização no ensino através da expressão dramática corrobora esta ideia ao afirmar que “com este propósito um professor que desempenha um papel num trabalho com crianças é especialmente eficaz. ” (P.97), sublinhando desta forma, a importância do compromisso do professor enquanto promotor da actividade de Role-Play.

A realização de uma oficina de teatro que operacionalizasse todos estes pressupostos teóricos pareceu-nos a opção ideal, tomando em linha de conta o objecto da nossa investigação. Para o nosso estudo, optámos por escrever dois guiões originais tomando em consideração, para além dos aspectos formais dos conteúdos de

aprendizagem que nos propusemos trabalhar, dimensões de ordem afectiva e social que fazem parte do quotidiano destas crianças. Os guiões apresentados aos alunos não são textos fechados pelo que a peça que foi representada no final do segundo período lectivo contou com alterações face ao primeiro texto apresentado ao nível das falas das personagens, sugeridas pelos alunos, num processo bidimensional de leituras centrípetas e centrífugas que, na sua essência, levaram uma revisão atenta das particularidades do texto. Aludimos desta forma à teoria “Barthesiana” que nos diz que o texto permite, não apenas a acção, como promove a colaboração, na qual cabe ao leitor jogar com o texto e experimentar o jogo de representar o próprio texto. O leitor não é assim um consumidor mas é antes um produtor de texto (Barthes, 1964). Abraçámos, claramente, a ideia que nos é transmitida do texto como processo criativo, dialéctico e construtivo, um processo de rememoração, de ligação de um tempo com um outro tempo, de um lugar com outro lugar e por isso aos nossos alunos foi dada a oportunidade de, também eles, de se tornarem parte integrante desse processo criativo.

O programa de intervenção, cujo propósito, já assinalado de promoção de crenças de auto eficácia positivas, revela-se desta forma como um projecto transversal que trabalha para além das competências linguísticas do saber fazer competências de ordem afectiva, emocional e social.

Optámos por construir um programa que segue igualmente as orientações programáticas do ministério da educação para a docência do Inglês, no primeiro ciclo do ensino básico, e que apontam as tarefas de “Role Play” como fundamentais para o desenvolvimento harmonioso do processo de ensino aprendizagem, nesta primeira etapa da escolaridade. O programa foi assim operacionalizado através da oficina de teatro que decorreu nos dois tempos lectivos semanais programados para a leccionação de Inglês.

Para este programa de intervenção foram criadas, especificamente, duas peças de teatro que os alunos estudaram em contexto de sala de aula na actividade de língua inglesa e que permitiram trabalhar competências a partir das suas realidades, diversificando as aprendizagens, procurando melhorar os níveis de discurso oral, cuja avaliação de desempenho, no primeiro período do ano lectivo, revelou ser manifestamente restrito e pouco diversificado. O input linguístico oferecido durante as sessões visou assim a interiorização de estruturas gramaticais simples e o alargamento do campo lexical de forma a dotar os alunos de uma capacidade de comunicação

efectiva embora a um nível elementar, no âmbito da interacção social numa língua segunda, sem esquecer a necessidade de promoção de uma relação afectiva com a língua, que é preconizada pelo Currículo Nacional do Ensino Básico para as Línguas Estrangeiras.

Indicamos ainda que em termos operacionais, este programa de poderia ter sido desenhado tendo como base actividades de Role Play, distintas para cada sessão. No entanto, como afirma Almond (2005) a propósito do ensino da língua inglesa através do texto dramático, é preferível a encenação de uma peça uma vez que “...criar uma personagem e representá-la numa peça de teatro pode ser uma experiência visceral, intelectual e emocional que torna o processo de aprendizagem mais significativo e memorável e mais transferível para o mundo real” (p.10). Foi com a intenção de tornar o processo de aprendizagem memorável e significativo que, para a intervenção foram escritas duas peças que os alunos representaram entre turmas.

Os guiões trabalhados obedecem a temáticas contemporâneas tendo os conteúdos lexicais sido criteriosamente planificados tomando em linha de conta as competências linguísticas a desenvolver pelos alunos. As peças não contêm monólogos longos dado o objectivo ser essencialmente colectivo e não apenas individual, não esquecendo igualmente as limitações linguísticas dos nossos alunos que estão a um nível muito elementar no que diz respeito à língua inglesa. As personagens foram construídas para que o aluno consiga fazer uma fácil caracterização das mesmas deixando espaço à imaginação, criatividade e originalidade. Por outro lado, na planificação das dramatizações tivemos a preocupação de simplificar a tecnologia a usar, evitando efeitos sonoros ou até mesmo efeitos de luz complexos, para focalizar a atenção do aluno no output linguístico. Uma vez que cada peça é composta por um só acto, o cenário é de fácil execução pelo que recorremos ao material existente na sala de aula o que simplificou e, de certa forma, agilizou a montagem do mesmo.

3.1.1 A aplicação do programa de intervenção

As vinte sessões que compõem a Oficina de Teatro tiveram a duração de quarenta e cinco minutos cada, o tempo previsto para a leccionação da actividade de Inglês, com uma periodicidade bissemanal. A actividade não implicou mudanças de

horários ou de sala apresentando-se como uma estratégia didática criativa para a aula de Inglês.

No início das sessões em que os alunos se manifestaram mais agitados usámos, técnicas de relaxamento, preferindo dar as indicações em Inglês como "breath in, breath out" e realizando exercícios de resposta física total.

Para tornar o ambiente de sala de aula acolhedor e tranquilo optámos por passar música clássica no início das sessões e no final das mesmas. O recurso à música não é novidade na actividade de Inglês mas foi a primeira vez que recorremos à música erudita.

Na primeira sessão da Oficina de Teatro do Inglês foram explicados os procedimentos e as metas a atingir. Os alunos foram convidados a formar grupos de trabalho e a escolher um nome para a respectiva trupe. Foi entregue a cada aluno o guião da peça a representar para uma rápida familiarização com as personagens, o enredo, o vocabulário e as estruturas frásicas. Ficou também alinhavada a data de apresentação inter-turmas, data que foi posteriormente discutida e aprovada no encontro semanal de articulação com as professoras titulares de turma.

Na segunda sessão foi apresentada a primeira peça a trabalhar pelos alunos. Foi feita uma leitura colectiva para introdução de vocabulário e os grupos, entretanto formados, tiveram a oportunidade de distribuir papéis e discutir possíveis cenário e adereços.

Nas terceiras e quartas sessões os grupos ensaiaram, nos espaços da sala designados para cada grupo de trabalho. Realizaram exercícios de memorização das falas trabalhando em círculos semi-fechados sob a supervisão da professora cuja intervenção, nesta fase visou o esclarecimento de dúvidas e a correcção de problemas de pronúncia das estruturas frásicas trabalhadas. A docente, ao longo das sessões recorreu ainda à persuasão verbal para fomentar os níveis de confiança dos alunos na execução das tarefas apresentadas.

Na quinta sessão, montou-se o cenário para a representação e os dois primeiros grupos levaram à cena a peça trabalhada nas sessões anteriores, perante os colegas. Na sexta sessão repetiu-se o procedimento e os outros dois grupos tiveram a oportunidade de representar a mesma peça, agora para os colegas que haviam feito a primeira

representação. Estas sessões permitiram aos alunos vivenciarem experiências de mestria observando igualmente o sucesso dos modelos similares em experiências vicariantes.

A sétima sessão foi dedicada a um momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Os alunos discutiram alterações que gostariam de introduzir na peça e, oralmente fizeram uma auto-avaliação considerando aspectos positivos e negativos do trabalho realizado. Os comentários dos alunos foram registados no diário de bordo.

Na oitava sessão replicou-se o procedimento da primeira sessão e os alunos foram convidados a formar novos grupos para a dramatização seguinte. A mudança de grupos gerou alguma polémica, com os alunos a reclamarem que tinham gostado de trabalhar com a trupe inicial. A docente explicou a troca como primordial para dar a oportunidade a todos de terem papéis importantes nas peças a representar. Os alunos concordaram com o argumento e formaram novas equipas de trabalho muito rapidamente.

A nona sessão compreendeu a leitura e interpretação da segunda peça a representar a que se seguiu a discussão sobre o vocabulário e estruturas frásica. Nesta sessão os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas e tiveram ainda tempo para apresentarem sugestões sobre possíveis adereços e formas de representar.

Nas três sessões seguintes procedeu-se ao ensaio da peça com os grupos a realizarem exercícios de memorização de falas sentados em círculos e mais uma vez a professora assumiu um papel de orientador, esclarecendo dúvidas e corrigindo problemas de pronúncia, sem esquecer a aplicação de estratégias de promoção de auto-eficácia, felicitando por exemplo os alunos quando memorizavam falas ou realizavam correctamente estruturas linguísticas.

Na décima terceira e na décima quarta sessão, os alunos representaram a peça trabalhada nas sessões anteriores, para os colegas de turma replicando, desta forma, o procedimento que havia sido adoptado para a primeira encenação.

Na décima sexta sessão foi feita discussão sobre a actividade desenvolvida e após votação foi escolhida a segunda peça como a dramatização preferida pelos alunos para a representação final para as turmas de terceiro ano da comunidade escolar. Esta escolha não foi aleatória. A segunda peça aborda questões de *bullying*, situações que muitos destes alunos enfrentam diariamente.

Nas três sessões seguintes os alunos voltaram a distribuir os papéis a representar, desta vez envolvendo a turma na sua totalidade e ensaiaram para o grande momento final. O guião da peça sofreu ligeiras alterações, sugeridas pelos próprios alunos, para que a turma pudesse actuar como um só grupo.

Na vigésima sessão, os alunos tiveram a oportunidade de representar para os colegas das turmas de 3º ano a que se juntaram as turmas de segundo ano a pedido das respectivas professoras, em dois tempos lectivos, de manhã e tarde, articulados pela docente de Inglês com as professoras titulares de turma mostrando o trabalho realizado ao longo do segundo período lectivo, designadamente a actividade desenvolvida através do programa de intervenção. Esta sessão decorreu extraordinariamente no ginásio da escola que serviu como palco para a representação. A turma A actuou no turno da manhã enquanto a representação agendada para o turno da tarde foi da responsabilidade da turma B.

A aplicação do programa de intervenção decorreu com tranquilidade, sem distúrbios ao nível disciplinar.

No diário de bordo ficaram anotadas algumas dificuldades na aplicação do programa como os problemas de ordem espacial, resultantes da constante distribuição de alunos para a sala da actividade de Inglês devido às faltas de outros professores de actividades e até mesmo faltas de professores titulares de turma. Devemos no entanto salientar que, apesar destas dificuldades, dado o número demasiado elevado de alunos numa sala de aula em algumas sessões, a planificação foi totalmente cumprida não se registando por isso alterações nas actividades programadas.

Capítulo III

1.Resultados

Os dados quantitativos, resultantes da nossa investigação, foram analisados através do programa informático de estatística para as Ciências Sociais (SPSS 17), “Statistical Package for the Social Sciences”, uma análise de cariz quantitativo com recurso a técnicas estatísticas, nomeadamente, o coeficiente de correlação de Pearson e o teste “t de Student” para amostras emparelhadas.

1.1 Consistência interna das escalas

Neste estudo foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach para avaliar a consistência das escalas.

A escala de auto-eficácia escolar, na situação de pré-teste e pós-teste apresenta o valor de α de Cronbach = 0,89

As escalas de auto-eficácia no Inglês e para a aprendizagem do Inglês apresentam igualmente uma boa consistência interna, fundamentada pelos valores determinados através do mesmo processo de análise de fiabilidade. Em situação de pré-teste, a escala específica para o Inglês apresenta o valor de α de Cronbach = 0,83 e no pós- teste α de Cronbach = 0,81

O valor apurado do alfa de Cronbach da escala de auto-eficácia para a aprendizagem do inglês foi de 0,92

Os valores mais elevados ocorrem nos instrumentos que foram construídos para testar a percepção de capacidade para o Inglês e para a aprendizagem do Inglês.

Analisando assim os resultados obtidos concluímos que os instrumentos usados nesta investigação revelaram uma boa consistência interna com níveis de alfa de Cronbach apurados claramente acima de 0,70 que é o valor de referencia para uma consistência interna satisfatória.

1.2 Auto-eficácia escolar no pré-teste e pós-teste

Com o propósito de verificar as crenças de auto-eficácia dos alunos relativamente à sua situação escolar aplicámos a escala de auto-eficácia académica de Medeiros et al. (2003) que, para este estudo designamos como auto-eficácia escolar. Esta escala mede a percepção do aluno quanto ao seu desempenho e capacidade de realização e, numa outra dimensão, procura medir a percepção dos alunos sobre a avaliação do “*Outro*” ou do par, relativamente aos seus resultados escolares e à sua capacidade para desempenhar tarefas académicas. Os resultados podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1

Estatística descritiva para a auto-eficácia escolar em situação de pré e pós-teste

	<u>Auto-eficácia escolar</u>		
	<u>N</u>	<u>M</u>	<u>DP</u>
Pré- Teste	41	13,73	4.19
Pós- Teste	41	14,68	4.62

Através da análise dos valores apurados na tabela 1 observamos que no estudo 41 alunos foram testados em situação de pré -teste para a auto-eficácia escolar ($M = 13.73$, $DP = 4.19$) no pós-teste ($M = 14.68$, $DP = 4.62$). Os dados permitem inferir um aumento moderado dos níveis de auto-eficácia escolar que no pré-teste apresentam a média de ($M = 13,73$) para o valor de ($M = 14,68$) no pós-teste.

Os itens, que pretendem medir a percepção de desempenho escolar revelam fracos níveis de significado estatístico entre o pré o pós - teste como atestam os itens um e dezanove.

O item um “Na escola, eu tenho conseguido bons resultados”, no pré-teste regista (M = 0, 73) para (M =0,78) no pós-teste e o item dezanove “Na escola eu não tenho conseguido bons resultados ” os valores apurados são de (M = 0,80) no pré-teste para (M = 0 , 83) no pós-teste.

O mesmo sucede com os itens que pretendem medir a percepção da avaliação dos outros ou dos pares com o registo de aumentos de auto-eficácia moderados a fracos. No entanto, importa salientar que foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre a situação de pré e pós-teste para a auto-eficácia escolar tal como podemos observar pela análise da tabela supracitada.

1.3 Auto -eficácia na actividade de Inglês

A presente investigação procura igualmente perceber os níveis de eficácia dos alunos face à actividade de Inglês no domínio específico da oralidade, nesse sentido aplicámos a escala de auto-eficácia para o Inglês construída de raiz para este propósito e uma escala que, usando os mesmos itens, pretende medir a percepção do aluno face a capacidade para a aprendizagem de competências elementares, da língua inglesa.

Tabela 2

Estatística descritiva indicativa da crença de auto eficácia específica para o Inglês e aprendizagem do Inglês no pré teste e pós-teste.

	<u>Auto Eficácia para o Inglês</u>		
	N	M	DP
Pré-Teste	41	463,90	159,77
Pós-Teste	41	548,78	160,11
Auto-eficácia Aprendizagem Inglês	41	597,56	207,89

Pela observação da Tabela 2 podemos verificar que em situação de pré-teste, 41 alunos foram testados para auto-eficácia para o Inglês sendo que o desvio padrão se situa nos 159,77 pontos ($M = 463.90$, $DP = 159,77$) e para a auto-eficácia para a aprendizagem de inglês com um desvio padrão na ordem dos 207,89 ($M = 597.56$, $DP = 207,89$). No pós-teste os dados apurados revelam para auto-eficácia para o Inglês no pós-teste um desvio padrão de 160,11 ($M = 548.78$, $DP = 160.11$). Os resultados estatísticos apontam para uma aumento das crenças de auto-eficácia para o Inglês, no entanto, é o instrumento que pretende medir a percepção de capacidade para a aprendizagem que regista os níveis mais elevados de crenças de auto-eficácia ($M = 597,56$, $DP = 207,89$).

1.4 Correlações entre variáveis

No nosso estudo, tal como já foi referido em capítulos anteriores, procurámos perceber se o programa de intervenção aplicado em contexto de sala de aula na actividade de Inglês, resultou na mudança dos níveis de auto-eficácia dos alunos face à escolaridade e face à disciplina de Inglês. Encontrar esta diferença permitiria reforçar os laços de confiança que a estatística tem vindo a urdir, ao longo deste trabalho, em prol da validação da nossa hipótese de trabalho.

A hipótese nula aponta para a não existência de diferenças ao passo que a hipótese alternativa infere mudanças nos níveis de auto-eficácia. Assim para rejeitar, ou confirmar a hipótese nula, e aceitar ou não a hipótese alternativa, ou seja aceitar que a variável independente actuou de forma efectiva sobre as variáveis dependentes, efectuamos um teste de estatística de pares, dentro de design de participantes ou seja, um “Paired Sample Statistic” um teste de t de student para amostras emparelhadas que nos permite avaliar o grau de relacionamento entre as variáveis em situação de pré teste e de pós-teste (tabela 3).

Tabela 3

Estatística descritiva para amostras emparelhadas referentes às crenças de auto-eficácia escolar e específica para o Inglês em situação de pré e pós-teste.

	N	M	DP	t
Auto-eficácia escolar				
Pré-Teste	41	13,73	4,19	-2,78**
Pós-Teste	41	14,68	4,62	
Auto-eficácia Inglês				
Pré-Teste	41	463,90	159,77	-7,68**
Pós-Teste	41	548,78	160,11	

** significativo para $p < 0,01$

Através da análise dos dados, providenciados pela Tabela 3, observamos que o resultado aponta para uma diferença estatística significativa entre pré-teste e pós-teste ou seja o teste estatístico para amostras emparelhadas revela diferenças significativas entre pares; $t(40) = -2,78$ $p < 0,01$ e $t(40) = -7,68$ $p < 0,01$ respectivamente. Desta forma podemos rejeitar a hipótese nula em favor da hipótese alternativa uma vez que foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre o pré-teste e o pós – teste, pelo que podemos aceitar a existência de um efeito, da variável independente, sobre as crenças de auto-eficácia dos alunos.

No entanto, e apesar de termos encontrado correlações estatísticas significativas, verifica-se que a relação é mais baixa entre a auto-eficácia escolar em situação de pré-teste e pós-teste, comparativamente com as crenças de auto-eficácia específica para o Inglês em situação de pré -teste e de pós-teste.

Para avaliar a relação entre todas as variáveis em análise neste estudo, tendo em conta a situação de pré e pós – teste, foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson. (Tabela 4)

Tabela 4

Valores de correlações de Pearson para auto-eficácia escolar, auto-eficácia para a aprendizagem e auto-eficácia específica em situação de pré e pós-teste.

	2	3	4	5
1 Auto-eficácia escolar Pré-teste	0,88**	0,54**	0,60**	0,52**
2 Auto-eficácia escolar Pós-teste		0,55**	0,62**	0,60**
3 Auto -eficácia Inglês Pré-teste			0,90**	0,82**
4 Auto-eficácia Inglês Pós-teste				0,79**
5 Auto-eficácia Aprendizagem Inglês				

** . A correlação é significativa para o nível de significância 0.01 (bilateral).

O coeficiente da correlação de Pearson é significativo entre todas as variáveis sendo que a possibilidade da correlação ocorrer devido ao acaso é de 0.00. Observamos uma correlação elevada entre a auto-eficácia escolar no pré – teste e a auto-eficácia escolar no pós-teste ($r = 0,88$, $p = 0.00$) correlação que é significativa. No entanto, a correlação positiva mais forte observa-se entre a auto-eficácia para o Inglês no pré e no pós-teste uma vez que o (r) de Pearson para a correlação entre estas duas variáveis é de 0.90 ($r = 0.90$, $p = 0.00$). Registamos ainda uma correlação significativa entre a auto-eficácia para a aprendizagem de Inglês e a auto-eficácia para o Inglês em situação de pré-teste com $r = 0.82$

A correlação mais baixa, embora com significado estatístico acontece entre a auto-eficácia para a aprendizagem do Inglês e a auto – eficácia escolar no pré - teste ($r = 0,52$ $p = 0.00$). Observamos novamente, valores mais elevados para a auto-eficácia para o Inglês e para a aprendizagem da língua inglesa, comparativamente com os valores encontrados para a auto-eficácia escolar dos alunos. Esta disparidade pode estar ligada ao facto de o programa de intervenção ter sido desenhado para promover especificamente crenças de auto-eficácia na actividade de Inglês.

1.5 Auto-eficácia e diferença de género

As investigações que foram realizadas em matéria de auto-eficácia e estudos de género indicam que existem diferenças nas percepções de eficácia entre homens e mulheres. Estudos empíricos nesta área revelaram que estas crenças podem influenciar as escolhas de carreira no sexo feminino. Na revisão da literatura fizemos referência a trabalhos de Pintrich e Schuk que indicam que, as mulheres optam por profissões fora do mundo das profissões atribuídas tradicionalmente aos homens. A análise do estado da arte indica ainda que foram já estudadas as relações de género e a auto-eficácia na adolescência tendo os investigadores concluído que as crenças de auto-eficácia das mulheres apresentam índices de confiança nas suas capacidades mais fracos com o avançar da idade e nível de escolaridade.

Este estudo compreende uma amostra cujos participantes se situam na faixa etária correspondente ao período da infância, no entanto, apesar de a literatura afirmar que nesta idade as diferenças de género em matéria de auto-eficácia não se revestem de particular importância, resolvemos verificar esta premissa, trabalhando os valores apurados para as crenças de auto-eficácia escolar e crenças para o Inglês, por sexo, recorrendo ao tratamento de dados através do teste estatístico t de student para amostras emparelhadas (Tabela 5 e Tabela 6).

Analizamos em primeiro lugar as crenças de eficácia escolar e auto-eficácia para o Inglês dos rapazes na situação de pré-teste e nos pós – teste para uma amostra de dezasseis participantes ($N = 16$).

Tabela 5

Diferenças por sexo nas crenças de auto-eficácia escolar e auto-eficácia para o Inglês em amostras emparelhadas, rapazes.

		Rapazes		
	N	M	DP	t
Auto-eficácia escolar				
Pré -Teste	16	13,56	4,38	
Pós-Teste	16	14,87	4,77	-2,34*
Auto-eficácia Inglês				
Pré-Teste	16	543,37	195,95	
Pós-Teste	16	606,25	200,22	-6,09**

** significativo para $p < 0,01$ (bilateral)

* significativo para $p < 0,05$ (bilateral)

A análise da tabela 5 permite observar a existência de uma diferença significativa nos resultados para a auto-eficácia escolar em situação de pré-teste no grupo dos rapazes ($M = 13,56$, $DP = 4,38$) e a auto-eficácia escolar no pós-teste ($M = 14,87$, $DP = 4,77$) $t(15) = -2,34$, $P = 0,03$, significativo para $p < 0,05$.

Esta diferença manifesta-se igualmente no segundo par testado, que compreende a auto-eficácia para a aprendizagem do Inglês ($M = 543,37$, $DP = 195,95$) e a auto-eficácia para a aprendizagem do Inglês em situação de pós-teste ($M = 606,25$, $DP = 200,22$) $t(15) = -6,09$, $P = 0,00$, significativo para $p < 0,01$.

A tabela 6 confere os valores observados no grupo das raparigas para uma amostra de vinte e cinco participantes (N=25).

Tabela 6

Diferenças por sexo nas crenças de auto-eficácia escolar e auto-eficácia para o Inglês em amostras emparelhadas, raparigas.

	Raparigas			
	N	M	DP	t
Auto-eficácia escolar				
Pré--teste	25	13,84	4,16	
Pós-teste	25	14,56	4,61	-1,66
Auto-eficácia Inglês				
Pré - teste	25	418,80	114,53	
Pós - teste	25	512,00	118,56	-5,66**

** significativo para $p < 0,01$ (bilateral)

* significativo para $p < 0,05$ (bilateral)

A diferença não é significativa para a auto-eficácia escolar em situação de pré-teste, no grupo das raparigas: auto-eficácia escolar pré-teste (M=13,84,DP =4,16), no pós-teste: (M =14,56,DP = 4,16) para a condição $t(24) = -1,66$, $P = 0,11$.

No entanto, existem diferenças significativas na auto-eficácia para o Inglês no pré-teste (M = 418,80, DP = 114,53) e no pós-teste (M = 512,00, DP = 118,56) para $t(24) = -5,66$, $P = 0,00$, significativo para $p < 0,01$.

Assim, a análise das tabelas 5 e 6 aponta para uma diferença estatística significativa entre o pré-teste e pós-teste no grupo dos rapazes, quer para a auto-eficácia escolar quer para a auto-eficácia no Inglês. Para as raparigas os valores são significativos em relação à auto-eficácia para o Inglês mas não revelam significado

estatístico no que diz respeito à auto-eficácia escolar. Neste estudo procuramos estabelecer igualmente a comparação entre os dois grupos em relação a uma mesma variável. O recurso à técnica de estatística de grupos que, nesta investigação estabelece medidas comparativas entre rapazes e raparigas, permite observar se existem diferenças de género face às crenças de auto-eficácia escolar e na actividade de inglês, nos alunos participantes. (Tabela 7)

Tabela 7

Estatística de grupos para auto eficácia escolar, a auto - eficácia no Inglês e na aprendizagem de Inglês, em situação de pré- teste e pós- teste.

	<u>Sexo</u>	<u>N</u>	<u>t</u>
Auto eficácia escolar			
Pré-teste	M	16	- ,20
	F	25	
Pós - teste	M	16	0,21
	F	25	
<hr/>			
Auto -eficácia para o Inglês			
Pré-teste	M	16	2,14*
	F	25	
Pós- teste	M	16	1,70
	F	25	
<hr/>			
Auto- eficácia para a aprendizagem de Inglês	M	16	1,63
	F	25	

Pela observação da tabela 7, indicamos que os valores apurados permitem inferir que, comparativamente, a crença de auto-eficácia escolar entre o grupo de rapazes e raparigas em situação de pré-teste não é estatisticamente significativa assim como não são significativas as diferenças no pós-teste entre os dois grupos. Relativamente à auto-

eficácia para o Inglês verificamos que existem valores significativos no pré-teste. O teste é significativo para a auto-eficácia para o Inglês com o valor de $t = -2,14$.

Consideramos ainda relevante indicar que o grupo de rapazes ($M = 534,37$, $DP = 241,73$) apresenta valores de auto-eficácia mais elevados do que o grupo das raparigas ($M = 418,80$, $DP = 173,94$) apesar de estes valores não constarem da tabela em análise.

Estes resultados corroboraram o que o tratamento de dados tem vindo a destacar nesta investigação, ou seja, a influência da variável independente é mais forte ao nível da auto-eficácia para o Inglês em comparação com as outras variáveis do nosso estudo.

1.6 Auto - eficácia e desempenho na actividade de Inglês

Na literatura disponível sobre a relação entre o constructo auto-eficácia e o desempenho académico dos alunos, constatamos a existência de uma forte correlação entre as variáveis o que leva à definição da auto-eficácia como preditiva de desempenho escolar. Tomando em consideração estes pressupostos e com o propósito de verificar o aumento de competência dos alunos na actividade de inglês, procedemos neste estudo a uma análise estatística das notas obtidas na actividade em situação de pré-teste (notas do primeiro período) e pós-teste (notas atribuídas aos alunos no segundo período).

Os valores encontrados são apresentados na tabela 8.

Tabela 8

Notas dos alunos na actividade de Inglês em situação de pré-teste e de pós-teste.

<u>Notas a Inglês</u>			
	N	M	DP
Pré- Teste	41	2,75	0,83
Pós -Teste	41	3,58	0,89

Pela análise da tabela 8, podemos observar um aumento dos níveis de desempenho dos alunos na actividade de Inglês após a aplicação do programa de intervenção. A média em situação de pré-teste é de 2,73 e passa na situação de pós-teste para os 3,39 valores.

Em situação de pré-teste o desvio padrão situa-se nos 0,77 pontos ($M = 2,73$, $DP = 0,77$). As notas obtidas em situação de pós-teste mostram um desvio padrão de 0,86 ($M = 3,39$, $DP = 0,86$).

Pretendemos igualmente através deste estudo perceber a existência de correlações entre as variáveis em análise e o desempenho dos alunos na actividade de inglês, em situação de pré e pós -teste usando o recurso estatístico que procede ao cálculo do coeficiente da correlação de Pearson (Tabela 9).

Tabela 9

Coeficiente da correlação de Pearson para auto eficácia e notas dos alunos.

	<u>Notas</u>	
	<u>Pré- Teste</u>	<u>Pós-Teste</u>
Auto- eficácia escolar	0,43**	0,64**
Auto-eficácia para o Inglês	0,59**	0,61**
Auto-eficácia aprendizagem Inglês	0,55**	
Notas Pós- teste	0,90**	

** . A correlação é significativa para o nível de significância 0.01 (bilateral).

Os dados estatísticos, apresentados na tabela 9, permitem-nos observar uma correlação positiva entre as notas dos alunos em situação de pré-teste e de pós-teste em

todas as variáveis em análise. A correlação mais forte é observada entre as notas de pré e pós-teste ($r = 0,90, n = 41, P < 0.01$). A correlação mais baixa verifica-se entre as notas do pré-teste e a auto-eficácia escolar ($r = 0,43, P < 0.01$).

Através da análise dos dados podemos concluir que a correlação entre as variáveis e as notas dos alunos a Inglês aumenta da situação de pré-teste para o pós-teste. Estes valores contribuem também, para a validação da nossa hipótese de trabalho.

1.7 Auto-eficácia e Idade

A variável idade é passível de análise nesta investigação para isso, e com o propósito de verificar a correlação entre a idade e as crenças de auto-eficácia em situação de pré e pós-teste, optámos também pelo recurso ao cálculo da correlação de Pearson (tabela 10).

Tabela 10

Correlação entre a variável idade e as variáveis dependentes

	<u>Idade</u>	
	<u>Pré- Teste</u>	<u>Pós-Teste</u>
Auto- eficácia escolar	- ,16	- ,20
Auto-eficácia para o Inglês	- ,14	0,05
Auto-eficácia aprendizagem Inglês	- ,01	

Através deste procedimento estatístico, observamos que os resultados do cálculo do coeficiente da correlação de Pearson não revelam correlações significativas entre a variável idade e as outras variáveis, não sendo por isso esta variável significativa para a nossa investigação.

Neste estudo, procurámos também aferir diferenças nas crenças de auto-eficácia em situação de pré e pós-teste entre as duas turmas que participaram na nossa investigação. A análise estatística dos dados revelou valores mais elevados na turma B

comparativamente aos valores apurados para a turma A, quer para a auto-eficácia escolar quer para percepção de eficácia na actividade de inglês ou até mesmo para a auto-eficácia para a aprendizagem de inglês.

1.8 Dados qualitativos

No que concerne a informação qualitativa fornecida através das anotações do diário de bordo, e das reflexões produzidas nas sessões dedicadas à avaliação sobre o trabalho realizado, concluímos que os alunos entenderam a Oficina de Teatro como um projecto relevante para a actividade de Inglês fazendo uma avaliação muito positiva do programa de intervenção. Os comentários positivos são constantes nos nossos registos com a maioria dos alunos a referir que “gostei de representar (...) foi divertido (...) aprendi a dizer muitas coisas em Inglês”.

Os alunos manifestaram assim grande interesse pela actividade, melhorando inclusivamente os seus níveis de assiduidade. Alunos que tinham um registo de faltas excessivo no primeiro período, chegando a faltar a metade das aulas programadas, passaram a frequentar a actividade com regularidade no segundo período lectivo, assiduidade que se manteve até ao final do ano lectivo. Esta indicação positiva é seguida pela vontade expressa de uma continuidade do projecto registada através de expressões como: “gosto muito desta oficina de teatro (...) é pena que isto não continue no terceiro período (...)” ou “quando é que voltamos a fazer teatro?”

Paralelamente, o diário de bordo permitiu-nos fazer uma análise aos problemas sentidos pelos alunos e que se reportam desde dificuldades de pronunciação de vocabulário a questões emocionais. Registámos expressões como “não consigo dizer isto (...) é difícil dizer (...) tenho vergonha (...) tenho medo de dizer mal”. Com a progressão da Oficina de Teatro e a intervenção da docente, colocando em prática os princípios teóricos que definem as fontes de informação das crenças de auto-eficácia, estas expressões iniciais deram lugar a frases mais optimistas como “acho que já consigo dizer, parecia difícil mas agora acho é fácil (...) consigo fazer o papel de (...)”.

No final da aplicação do programa de intervenção os alunos consideravam que “... é giro falar Inglês, eu até sei dizer umas coisas (...) gostei muito de representar...”

2. Discussão

Através da análise de dados que efectuámos no capítulo anterior observamos correlações entre as variáveis dependentes assim como inferimos também mudanças nos níveis de auto-eficácia entre as situações de pré teste e pós teste o que nos leva a aceitar a nossa hipótese de investigação, ou seja, o programa de intervenção contribui para a promoção das crenças de auto-eficácia dos alunos, sendo que o aumento dos níveis de auto-eficácia é registado ao nível da auto-eficácia para o Inglês.

Na nossa investigação medimos os níveis de auto-eficácia escolar dos alunos em situação de pré e pós-teste. Os resultados obtidos revelam que houve um aumento positivo, embora fraco, dos níveis de auto-eficácia escolar ($M=13,7$) no pré-teste e ($M=14,6$) no pós-teste. Este valor fraco dos níveis de eficácia escolar no pós-teste pode ser explicado pelo facto de o programa de intervenção ter sido desenhado para dar enfoque à promoção da auto-eficácia específica, neste caso para tarefas específicas da actividade de Inglês. Isto pode ajudar a explicar também a média mais elevada da auto-eficácia para o Inglês, comparativamente à auto-eficácia escolar, cujo aumento de valores do pré -teste para o pós-teste se revela pouco significativo. Por outro lado, verificamos que, relativamente à auto-eficácia para a aprendizagem do Inglês, o valor da média é mais elevada em relação às outras variáveis em análise. Assim os alunos mostram-se mais confiantes na sua capacidade para aprender do que na capacidade para concretizar as tarefas propostas na actividade de Inglês.

Nesta investigação procurámos perceber se a variável independente agiu sobre as variáveis dependentes e, recorrendo ao teste de estatística de t de Student para amostras emparelhadas encontrámos diferenças estatísticas significativas, entre o pré-teste e o pós-teste, o que nos leva a aceitar a hipótese alternativa, que sugere um efeito da variável independente sobre as variáveis dependentes, rejeitando assim a hipótese nula. Mais uma vez os valores apurados são mais significativos para a auto-eficácia para o Inglês do que para a auto-eficácia escolar $t(40) = -2,78$ $p < 0,01$ e $t(40) = -7,68$, $p < 0,01$. Estes resultados sugerem que o programa de intervenção teve maior impacto sobre a auto-eficácia para o Inglês em comparação com as outras variáveis em estudo como também era esperado.

A relação das variáveis em situação de pré e pós-teste foi analisada através do recurso estatístico da correlação de Pearson cujos resultados indicam a existência de correlações entre todas as variáveis, com destaque para a correlação entre a auto-eficácia para o Inglês no pré e no pós-teste e que apresentam valores de ($r = 0,90$) ou seja uma correlação positiva forte. A correlação mais baixa encontrada é observada entre a auto-eficácia para a aprendizagem do Inglês e a auto-eficácia escolar no pré-teste ($r = 0,52$). Verificamos que todos os coeficientes de correlação de Pearson assumem a existência de uma associação positiva entre as variáveis.

A variável idade não revelou correlações estatísticas pelo que para o nosso estudo mostrou não ter qualquer relevância.

Para verificar a possibilidade de diferenças nas crenças de auto-eficácia em função do género recorreremos à análise estatística de grupos. Os valores determinados permitem demonstrar que a crença de auto-eficácia escolar entre o grupo de rapazes e raparigas em situação de pré-teste não é estatisticamente relevante assim como não são relevantes as diferenças no pós-teste, corroborando a ideia de Schunk (2002), segundo o qual “existe pouca evidência para diferenças no auto -eficácia entre crianças em idade escolar primária.” (p.11)

No entanto, relativamente à auto-eficácia para o Inglês verificamos que existem valores significativos no pré-teste, com o grupo de rapazes a apresentar valores de auto-eficácia mais elevados do que o grupo das raparigas. O teste é significativo para a auto-eficácia para o Inglês com o valor de $t = - 2,14$. Estes valores podem ser explicados pelo facto de os rapazes terem uma tendência para sobrevalorizarem as suas respostas ao passo que as raparigas são mais modestas no acto de resposta como de resto confirmam as observações de Allan Wigfield em estudos sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano (Wigfield et al., 1996).

Procurámos nesta investigação perceber igualmente as diferenças por sexo nas crenças de auto-eficácia escolar e específica e encontrámos uma diferença estatística entre o pré-teste e pós-teste no grupo dos rapazes, quer para o auto -eficácia escolar quer para a auto-eficácia no Inglês.

No grupo das raparigas os valores são significativos em relação à auto-eficácia específica para o Inglês o que não acontece no que diz respeito à auto-eficácia escolar. Schunk e Pajares (2002) consideram que as diferenças nas crenças de auto-eficácia em função de género reportam-se ao nível de desenvolvimento do indivíduo pelo que, as

diferenças reais só emergem na transição dos jovens do ensino básico para o secundário. As raparigas revelam neste processo de transição uma tendência para o enfraquecimento das suas crenças de eficácia.

No presente estudo procurámos perceber se o aumento das crenças de auto-eficácia foi acompanhado por um aumento das competências dos alunos na língua alvo e para isso comparámos as notas obtidas no final do primeiro período a Inglês, correspondentes à situação de pré-teste, com as notas obtidas no final do segundo período lectivo, correspondentes à situação de pós-teste. Através da análise comparativa da média das notas obtidas verificamos um aumento para valores positivos com a média do pré-teste situada nos 2,73 valores a evoluir positivamente no pós-teste para os 3,39 valores de média. Os coeficientes de correlação de Pearson calculados para esta variável, indicam associações entre as notas dos alunos e as restantes variáveis em estudo. A correlação mais forte é observada entre as notas de pré e pós-teste ($r = 0,90$, $P < 0.01$). A correlação mais baixa verifica-se entre as notas do pré-teste e a auto-eficácia escolar no pré-teste ($r = 0,43$, $P < 0.01$). Podemos assim concluir que a correlação entre as variáveis e as notas dos alunos, na actividade de Inglês aumenta da situação de pré teste para o pós-teste. Devemos, no entanto, referir que a existência de correlações positivas entre as variáveis não é indicadora de uma relação causal. Não podemos afirmar peremptoriamente que existe uma relação de causa e efeito entre as variáveis da nossa investigação e o desempenho dos alunos na aprendizagem da Língua inglesa até porque como refere Bzuneck (2001) a propósito destas conclusões muitas vezes precipitadas, embora a crença de auto-eficácia seja uma variável importante para a explicação do desempenho escolar dos alunos, há que ter em consideração outros factores como as capacidades cognitivas dos alunos e os seus conhecimentos prévios.

Após a análise dos resultados da nossa investigação empírica, podemos concluir que o programa de intervenção agiu sobre as crenças de auto-eficácia dos alunos e, apesar de esta influência não ter sido significativa para a auto-eficácia académica, os valores positivos apurados relativamente à auto-eficácia para Inglês permitem apontar no sentido do sucesso do mesmo.

Limitações

Os resultados da aplicação do programa de intervenção são encorajadores no sentido da possibilidade de promoção de crenças de auto-eficácia positivas em alunos do primeiro ciclo, sobretudo no que diz respeito ao Inglês, sabemos porém que temos de contar com ameaças à validade interna na nossa investigação. Neste estudo, essas limitações passam, por exemplo, pelo facto de não termos grupo de controlo e de contemplarmos uma amostra de reduzidas dimensões.

Devemos ainda ter em linha de conta que este trabalho é também limitado por questões temporais de execução. Um período temporal que permitisse um esquema de investigação mais alargado contemplando um número maior de observações, permitiria a obtenção de dados consistentes com a necessidade de validação deste estudo.

Por outro lado, o facto de o investigador ser igualmente a professora de Inglês das duas turmas participantes pode ser encarado como um constrangimento à investigação, no entanto, lembramos que foram escolhidos instrumentos de medição precisa que podem resultar como garantia de objectividade que se requer neste estudo.

Assim, face à relevância do construto auto – eficácia, para a aprendizagem e motivação dos alunos, e sabendo que, de acordo com Nogueira (2002), “a auto-eficácia é a crença auto- regulatória que melhor prediz o comportamento e o desempenho futuro”, parece-nos pertinente a investigação realizada, no sentido de procurar compreender melhor a teia de relações das variáveis em análise, no contexto educativo.

Conclusões

Esta investigação pretende contribuir para o debate sobre os mecanismos promotores das crenças de auto-eficácia, com um enfoque particular para a sua influência na aprendizagem do Inglês no 1º ciclo do ensino básico. Procurámos perceber e sobretudo avaliar o papel que um programa de intervenção, desenhado tomando em linha de conta as fontes de auto-eficácia identificadas por Bandura, pode desempenhar na promoção destas crenças. O programa centrou-se na realização de uma oficina de Teatro que levou à cena duas peças, construídas de forma a integrar os conteúdos lectivos a trabalhar e com o propósito de desenvolvimento de competências básicas ao nível da comunicação oral no Inglês. Os resultados deste estudo apontam para uma correlação significativa entre as variáveis em análise, permitindo a validação da nossa hipótese de investigação que defende que é possível promover as crenças de auto-eficácia dos alunos, no primeiro ciclo do ensino básico, na actividade de Inglês, através da aplicação de um programa de intervenção construído com base nas fontes de informação de auto-eficácia designadas pela teoria social cognitiva.

A auto-eficácia escolar foi medida através da escala de auto-eficácia académica geral de Medeiros et al. (2003) constituída por vinte itens que procura avaliar duas dimensões: a percepção da capacidade relativa ao desempenho académico e a percepção face à avaliação dos outros ou de pares. Os resultados obtidos apontam para um aumento moderado dos valores da auto-eficácia escolar dos alunos. Este aumento moderado dos valores da auto-eficácia escolar é explicado pelo facto de programa de intervenção ter uma orientação particular, neste caso direccionada para a disciplina de Inglês. Sublinhamos igualmente que as notas escolares dos alunos a Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio, não foram alvo de tratamento uma vez que o objectivo da investigação centra-se na actividade de Inglês, para a qual foi desenhado o programa de intervenção específico.

A auto-eficácia para o Inglês foi testada através de uma escala específica construída para o efeito, composta por dez itens que avaliam a percepção de capacidade para competências básicas, no domínio da comunicação oral. Na escala de

aprendizagem das tarefas de Inglês os mesmos itens avaliaram ainda a crença dos alunos para a aprendizagem de Inglês. Esta escala registou os níveis mais elevados de crença de capacidade. Os alunos acreditam mais na sua capacidade para adquirir competências linguísticas no Inglês do que na capacidade actual para desempenhar essas mesmas tarefas linguísticas. Destacamos ainda o registo de aumentos significativos nos valores da auto-eficácia da situação de pré-teste para a situação de pós-teste, determinados através do instrumento que mede a percepção de auto-eficácia para o Inglês. As diferenças estatísticas encontradas entre a situação de pré e pós teste na aplicação desta mesma escala, sugerem o sucesso na aplicação do programa de intervenção, no que diz respeito à promoção das crenças de auto-eficácia para tarefas específicas do Inglês.

Por fim, não podemos deixar de considerar que a escola e os professores, em particular, assumem um papel fundamental na construção de crenças de auto - eficácia positivas, estruturadas através de competências adquiridas, contribuindo assim para um desempenho mais satisfatório dos alunos.

Implicações

Face à relevância do constructo auto-eficácia para a aprendizagem e motivação parecem-nos pertinentes os estudos que efectuámos junto de alunos do primeiro ciclo. Por outro lado, há a salientar a pouca investigação feita para o caso português relativamente ao processo ensino aprendizagem precoce de uma língua estrangeira no primeiro ciclo do ensino básico reportando à problemática da auto-eficácia. Tomando em linha de conta que é neste nível de escolaridade que os alunos tomam contacto com uma língua estrangeira pela primeira vez é importante estudar os factores propiciadores de sucesso, para intervir no sentido de proporcionar aos alunos experiências que lhes indiquem que são capazes e levando-os a uma maior motivação para aprendizagem do Inglês em futuros ciclos escolares. Schunk (1986) indica que as crenças de auto-eficácia podem ser incrementadas pelo professor se este trabalhar com tarefas que apresentem objectivos e metas específicas, cumpridas num espaço de tempo determinado com um nível de dificuldade adequado.

Esperemos assim que as correlações encontradas entre a variável independente e as variáveis dependentes permitam a abertura de uma linha de investigação que, num

futuro que se espera próximo, promova o estudo mais aprofundado do desenvolvimento de programas de intervenção eficazes, para melhorar a percepção de auto-eficácia dos alunos em contexto escolar. Bandura (1986) defende que crenças de auto-eficácia fortalecidas são sinónimo de maior perseverança, resistência e resiliência face a obstáculos ou fracassos.

Os resultados desta investigação confirmam a necessidade de um maior investimento na área da formação de professores, na área da psicologia da educação, com preponderância para a temática das crenças ligadas ao *Self*, nomeadamente as crenças de auto-eficácia, como forma de melhorar o desempenho académico dos seus alunos, e sobretudo, como forma de reforçar o sentido de resiliência e perseverança face aos obstáculos e fracassos com que os alunos se deparam diariamente. Pessoalmente, enquanto docente de Inglês no primeiro ciclo, pretendo construir e aplicar novos programas de intervenção, tendo por base todo o conhecimento que esta investigação me proporcionou, rumo a um processo de ensino aprendizagem pautado pelo sucesso. Os sistemas educativos actuais são complexos e de articulações múltiplas e a auto-eficácia inscreve-se numa visão de capital humano indispensável para a manutenção de um clima de respeito e de harmonia entre todos os intervenientes no processo.

Referências

- Almond, M. (2005). *Teaching English with drama*. London : Modern English Publishing Ltd.
- Bandura, A. (1982). [Self-efficacy mechanism in human agency](#). *American Psychologist*, 37,122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol.6. Six theories of child development* (pp. 1-85). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S.Ramachaudran (Eds), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A.,& Locke, E. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87–99.
doi: 10.1037/0021-9010.88.1.87

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing Self- Efficacy. In Frank Pajares & Tim Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol.5, pp.307- 337). Greenwich: Information Age Publishing
- Bandura, A. (2008). Social cognitive theory. In W. Donsbach (Ed.), *International encyclopedia of communication*. (Vol. 10, pp. 4654-4659). Oxford, UK: Blackwell.
- Bandura, A. (2009). Social Cognitive Theory Goes Global. *The Psychologist*, 22 (6), 504-506.
- Barthes, Roland. (1964). *Essais Critiques*. Paris: Seuil.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 1, (pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cerejeira, Silvia Martins. (2008). As crenças de auto-eficácia na aprendizagem do Inglês , em adultos: um estudo exploratório. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Chen, H.Y.& Hasson, D.J.(2007). The relationship between EFL learners, self efficacy beliefs and English performance. Retrieved from http://www.coe.fsu.edu/core/abstracts/mse/Huei-Yu_Chen_Abstract.doc
- Cottterall, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, 27(4), 493-513. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science>

- Heathcote, D. (1995). *Drama for Learning*. Michigan: Heimemann Drama.
- Koehler, Amanda. (2007). Learning strategies for reading in an ESL classroom. Dissertação de mestrado em Inglês como língua segunda, não publicada, Hammlin University, Minnesota.
- Krashen, Stephen D. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Lamboy, C.L. (2003). Using Technology in an English as a Second Language Course to Accommodate Visual, Kinesthetic, and Auditory Learners to Affect Students' Self-Efficacy about Learning the Language. Dissertação de mestrado em Educação, não publicada, Nova Southeastern University. Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/DissertationLamboy.pdf>
- MacIntyre, P.D & Gardner, R.C (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44 (2), 283-305.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico Competências essenciais*. Lisboa: DEB.
- Medeiros, P. C. Loureiro, S. R. Linhares, M. B. M.; Marturano, E. M. (2003). Auto-eficácia e aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 13 (3), 327- 336.
- Nabeiro, Afonso. (2009). Efeitos de um treino de auto-instrução na auto-eficácia para a escrita. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, não publicada, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa

- Neves, S. P; Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais a Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4, 635-652.
- Neves, S. P; Faria, L. (2009). Auto conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças inter-relação e influência no rendimento escolar. *Análise Psicológica*, 6, 206-218.
- Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Psicologia da Educação). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Pajares, F.(1996). Self Efficacy Beliefs in academic settings. Review of educational research, 66(4), 543-578. Retrieved from [www.emory.edu/EDUCATION/ mfp/effpage.html](http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage.html).
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp1 -49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2000). *Schooling in America: Myths, Mixed Messages, and good intentions*. Lecture delivered at Emory University, Cannon Chapel, January 27, 2000. Great Teachers Lecture Series.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self Concept and School Achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved from [http:// www.emory.edu/ EDUCATION/ mfp/eff.html](http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html)

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R.& Shunk, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, Inc.
- Prendiville, F. & Toy, N. (2007). *Speaking and Listening through Drama*. London: Sage Publications.
- Prieto Navarro, L. (2001): La autoeficacia en el contexto académico: exploración bibliográfica comentada. *Miscelánea Comillas*, 59, 281-292. Retrieved from:
<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/prieto.PDF>.
- Rahimi, Ali & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners Self efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-Royal*, 3(1), 14-28 .
- Rodrigues, L & Barrera, S.D. (2007). Auto – eficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*. UFJF.1 (02), 41-53.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova et al. (eds.): *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 229-236).

- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 79, 93-105.
- Schunk, D. H. (1986). Verbalization and children's self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 347-369.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Org.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application* (pp. 281-301). New York: Plenum.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulation of learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 125-151). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no Primeiro Ciclo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). New York: Macmillan.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990a). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, (pp81-91).

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990b). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6, 137-148.

Woolfolk, A. (2003). Self-Efficacy in College Teaching Professional & Organizational Development Network in Higher Education , Essays on Teaching Excellence, *Toward the Best in the Academy*, Volume 15, Number 8.

Zimmerman, B. J.(1990).Self- regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective.In:M.Boekaerts;P.Pintrich e M.Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation* (13-39). New York:Academic Press.

ANEXOS

Lista de Figuras e Tabelas

Capítulo II

Fig 1.Caracterização da amostra por sexo

Fig.2 Caracterização da amostra por idade

Fig. 3. Esquema da investigação

CapítuloIII

Tabela 1

Estatística descritiva para a auto-eficácia escolar em situação de pré e pós-teste

Tabela 2

Estatística descritiva indicativa da crença de auto eficácia específica para o Inglês e aprendizagem do Inglês no pré- teste e pós- teste

Tabela 3

Estatística descritiva para amostras emparelhadas referentes às crenças de auto eficácia escolar e específica para o Inglês em situação de pré e pós- teste

Tabela 4

Valores de correlações de Pearson para auto-eficácia escolar, auto-eficácia para a aprendizagem e auto eficácia específica em situação de pré e pós-teste

Tabela 5

Diferenças por sexo nas crenças de auto eficácia -escolar e especifica em amostras emparelhadas,rapazes

Tabela 6

Diferenças por sexo nas crenças de auto eficácia -escolar e especifica em amostras emparelhadas,raparigas

Tabela 7

Estatística de grupos para auto eficácia escolar, aauto eficácia no Inglês e na aprendizagem de Inglês, em situação de pré teste e pós teste

Tabela 8

Notas dos alunos na actividade de Inglês em situação de pré-teste e de pós-teste.

Tabela 9

Coeficiente da correlação de Pearson para auto eficácia e desempenho dos alunos.

Tabela 10

Correlação entre a variável idade e as variáveis dependentes

Apêndice A: Questionário

Questionário de auto avaliação escolar

Neste questionário são apresentadas vinte frases sobre ti e a escola. Coloca um X no sim se concordas ou um X no não se discordas. Não há respostas certas ou erradas, o que conta é a tua opinião.

	SIM	NÃO
1. Na escola, eu tenho conseguido bons resultados.		
2. Assim que puder, eu deixo de estudar.		
3. Na escola, eu consigo ler com facilidade.		
4. A minha família considera-me um aluno fraco.		
5. Na escola, eu consigo fazer cópias com facilidade.		
6. Na escola, a minha professora considera-me um aluno fraco.		
7. Na escola, eu consigo escrever palavras que não são ditadas.		
8. Na escola, eu demoro mais tempo do que os outros a terminar os trabalhos.		
9. Na escola, eu lembro-me com facilidade do que aprendi.		
10. Na escola, eu tenho mais dificuldades para aprender do que os meus colegas.		
11. Na escola, eu aprendo tão depressa quanto os meus colegas.		
12. Na escola, eu esqueço rapidamente o que aprendi.		
13. Na escola, eu termino as actividades ao mesmo tempo que os meus colegas.		
14. Na escola, eu tenho dificuldade em escrever as palavras que são ditadas.		
15. Na escola, a minha professora considera-me um bom aluno.		
16. Na escola, eu tenho dificuldades em fazer cópias.		
17. A minha família considera-me um bom aluno.		
18. Na escola, eu tenho dificuldades na leitura.		
19. Na escola, eu não tenho conseguido bons resultados.		
20. Eu quero continuar a estudar por muitos anos.		

Obrigada pela tua colaboração.

Apendice B

Questionário de auto avaliação na actividade de Inglês

Neste questionário são apresentadas 10 frases sobre a disciplina de Inglês. Não há respostas certas ou erradas. Deves responder de acordo com o que pensas que é verdadeiro para ti.

Responde de 0 a 100 usando a escala

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Sou capaz de

Vou ser capaz de aprender a

	1. perguntar a alguém como está.	
	2. dizer o meu nome.	
	3. falar sobre o que gosto.	
	4. perguntar o nome a alguém.	
	5. dizer adeus a um amigo, familiar ou colega da escola	
	6. responder quando me perguntam como estou.	
	7. dizer a minha idade.	
	8. falar sobre o que não gosto.	
	9. perguntar a idade a alguém	
	10. dizer adeus a uma pessoa que não conheço bem.	

Obrigada pela colaboração.

Apêndice C

Questionário de auto avaliação na actividade de Inglês

Neste questionário são apresentadas 10 frases sobre a disciplina de Inglês. Não há respostas certas ou erradas. Deves responder de acordo com o que pensas que é verdadeiro para ti.

Responde de 0 a 100 usando a escala

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Sou capaz de

	1. perguntar a alguém como está.
	2. dizer o meu nome.
	3. falar sobre o que gosto.
	4. perguntar o nome a alguém.
	5. Dizer adeus a um amigo, familiar ou colega da escola
	6. responder quando me perguntam como estou.
	7. dizer a minha idade.
	8. falar sobre o que não gosto.
	9. perguntar a idade a alguém
	10. dizer adeus a uma pessoa que não conheço bem.

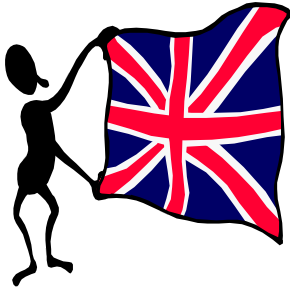
Obrigada pela colaboração.

Apêndice D

Planificação dos conteúdos a leccionar no Programa de Intervenção

Class	Topic	Language structures Vocabulary / Expressions	Curricular link	Language skill	Term
1-2	Personal Identification	Name: What's your name? My name is...	PLAY 1	Listening Speaking	Second
3-4 5-6 7-8 9-10	Subtopics: Cardinal Numbers Ordinal Numbers Months	Age: How old are you? I'm ten years old Birthday: When is your Birthday? Cardinal Numbers: one to one million Ordinal numbers: first, second, third, fourth, fifth, sixth, seventh, eighth, ninth, tenth Months: January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December.			
11-12	Greetings	Greetings: Hello! / Goodbye/Good Morning/Good afternoon/Good evening	PLAY 2	Listening Speaking	
13-14	Subtopics: Feelings	How are you? I'm fine I'm sad. I'm bored I'm happy			
15-16 17-18	Likes Dislikes Subtopics: Food Colours	I like pizza I don't like pasta potatoes, tomatoes, beans, peas, carrots, broccoli, soup Pizza: cheese, eggs, ham, milk, butter, jam, cake orange, purple, yellow, red, blue, green		Listening Speaking	
19-20	Rehearsal Performance	All language structures and the acquired vocabulary		Listening Speaking	

Play One



A crazy party Bus

A Play

By A.C.Rodrigues

Characters

Mary (or Peter)- an old lady or an old man

Susan (or Jake) – a woman or a man

Anne (or Mark) - a child

Tedd (or Lana) - The bus driver

George (or Betty)- The ticket man

Esta peça pode ser adaptada para o número de personagens que se pretende

Cenário- uma paragem de auto carro. As cadeiras da sala são emparelhadas como se pertencessem a um autocarro.

Time and Place

Morning, London, bus stop

Sinopse - Numa paragem de autocarro londrina, um condutor e o revisor aguardam impacientes a chegada dos passageiros. Estão preocupados com a falta de pontualidade dos passageiros porque estão a ficar atrasados e temem não conseguir cumprir o seu horário. Finalmente, a passo de caracol começam a chegar os passageiros.

Mary: Good Morning sir!

Ted and George: Good Morning madam!

Mary: I am so tired, may I sit down please?

George: Please come (indica-lhe um lugar para sentar) What's your name?

Mary: I'm Mary and I am waiting for my daughter and granddaughter. They are late!

George and Ted: yes they are! (Parecem muito aborrecidos)

Chegam Susan e Anne , muito divertidas a saltar e a cantarolar “ jingle bells”

George: oh please hurry up .we are late!

Susan and Anne: We are sorry but it's December! It's Christmas time!(Cantam Jingle Bells)

Ted: No it's not! It's January! What's wrong with you? How old are you?

Anne: I am six years old and my mom is ten!

Susan: No I'm not! I am nine years old (dá uma gargalhada)

Mary: Stop now girls, you are always joking!

Tedd: (grita para os passageiros) Are you ready?

Todos: yes we are!

Susan: (parecendo aflita) wait, wait, wait! I forgot, It's mom's birthday! Let's sing happy birthday...(cantam todos)

Tedd: (volta a gritar para os passageiros) Are you ready?

Todos : yes we are!

Mary: (muito aflita) wait, wait, wait! I remember now It's not my Birthday! It's Anne's! Let's sing happy birthday!

(cantam todos outra vez menos o condutor que está a ficar muito zangado)

Ted: Are you ready! no more singing, we are late!

Anne: (muito aflita) wait wait, wait!

George: Now what?

Anne: Mr. Driver, what's your name?

Ted: (muito irritado) I'm Ted! And now, no more singing, no more talking, no more nothing! We are late, late and late!

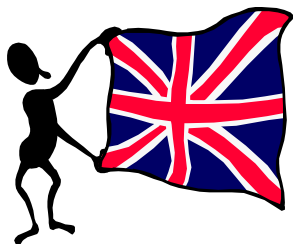
Tenta dar à chave mas o autocarro não pega, coloca as mãos na cabeça, vira-se para os passageiros e diz muito aflito

Ted: Oh no! I forgot! I forgot to put gas!

Todos : It's ok, we'll have a party! Our first bus party ! (Começam a cantar e a dançar enquanto o motorista chora desalmadamente....)

The End

Play Two



What are friends for

A Play

By A.C.Rodrigues

Characters

Phil or Pat – a boy/girl in orange

Mark or Helen- a boy/girl

Sue or Barney

Anthony or Melissa

Diana or Doug

Esta peça pode ser adaptada para o número de personagens que se pretende

Cenário: Uma sala de aula. Mesas e cadeiras dispostas numa fila.

Time and Place

Morning, Manchester, classroom

Plot: Numa sala de aula, antes da chegada do professor, um aluno é constantemente gozado por um grupo de colegas por vestir-se com roupas cor de laranja. Um outro grupo de alunos resolve acabar com a situação.

A sala de aula está vazia. Entra um rapaz vestido de cor de laranja, senta-se com um ar triste, suspira, tira os livros da escola e coloca-os na secretária. Abre um livro e começa a ler. Entram dois colegas de turma.

Mark (apontando para Phil): Hey, look Diana, there's an orange in the classroom again. Are you hungry?

Diana: I don't like oranges, I prefer bananas. (começa a rir sem vontade)

Mark: I am sad, I like oranges!

(começa a cantar acompanhado por Diana andando à volta de Phil)

I like to eat, eat, eat ORANGES and bananas

I like to ate, ate, ate ORANGES and ba-nay-nays

I like to ate, ate, ate ORANGES and ba-nay-nays

Entram Sue e Anthony

Sue: Stop, you are being bad!

Anthony: There is nothing wrong with Phil, he likes orange! I like green and blue and Sue likes yellow and pink! I like pizza and I hate rice.

Sue: I like peaches but I don't like prunes .See, we are all different and we like different things!

Mark and Diana: We don't like that colour (aponta para Phil)

Phil: Never mind, they will never stop.

Sue: I have one idea! (chama os amigos e conta-lhes um segredo)

Entra um auxiliar e avisa que o professor vai faltar.

Mr. Jay: Your Teacher is not coming today, you may go home. Goodbye!

Os alunos saem da sala...

(Passa um aluno que mostra ao público com um cartaz que diz Next Morning)

No dia seguinte a cena repete-se mas desta vez todos os alunos estão vestidos de cor de laranja menos Mark e Diana que entram na sala com um ar espantado.

Mark and Diana : What´s this ? (perguntam à turma com um ar espantado)

All: We love Orange, who doesn´t love orange is not cool!

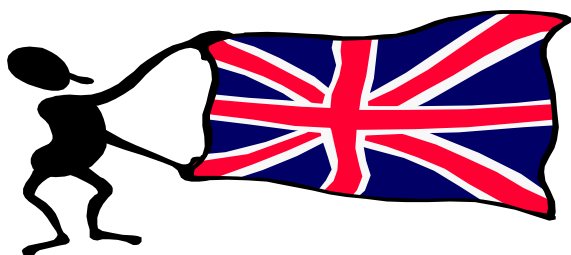
Mark e Diana sentam-se com um ar envergonhado

We are sorry Phil!

A turma levanta-se, em coro e de mãos dadas canta os primeiros versos da canção
Friends will be friends:

Friends will be friends,
When you're in need of love they give you care and attention,
Friends will be friends,
When you're through with life and all hope is lost,
Hold out your hand "cos" friends will be friends right till the end

The End



Oficina de Teatro/Theatre workshop

Diário de Bordo

Teacher : Ana Cristina Rodrigues

Sessão nº

Dia :

Hora:

Turma:

Sumário:

Comportamentos observáveis ao longo da realização da tarefa

Intervenções significativas

Dificuldades/ Episódios Relevantes